

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň

SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK
PRAKTICKÁ CVIČENÍ PRO UTVÁŘENÍ ZDRAVÉHO
KLIMATU VE TŘÍDĚ

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING TEACHERS
FOR ENHANCING HEALTHY CLASSROOM
CLIMATE

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0020

Autor:

Podpis:

Monika Šrámková

.....

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	Příloh
85	3	5	1	22	1

V Liberci dne:

Čestné prohlášení

Název práce: Sociálně-psychologický výcvik
Praktická cvičení pro utváření zdravého klimatu ve třídě

Jméno a příjmení autora: Monika Šrámková

Osobní číslo: P10001025

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Monika Šrámková

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat PhDr. Magdě Nišpenské Ph.D. za důvěru, laskavost a profesionální přístup, který se pro mne již od počátku studia stal hlubokou inspirací. Dále za pomoc a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Ráda bych poděkovala také celé své rodině, která mne ve studiu vždy s láskou podporovala.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi učitele při utváření zdravého třídního klima. V první části popisujeme strukturu, dynamiku a vývoj třídy, jako sociální skupiny. Dále se zabýváme tématem třídního klima, přístupy k jeho zkoumání a aspekty, které se na jeho utváření podílí. Druhá část obsahuje soubor praktických metod, které zdravé klima podporují a utvářejí. Metody jsou uceleny do programu sociálně-psychologického výcviku. Tento program byl realizován v 1. ročníku běžné základní školy. Následně proběhla jeho evaluace. Získaná data a výsledky programu představujeme v závěrečné části.

Klíčová slova

třídní klima, sociálně-psychologický výcvik, sociální skupina, Osobnostní a sociální výchova, žák, třídní učitel

Anotation

This thesis deals with the possibilities of teaching a class in shaping an enhancing climate. The first part describes the structure, dynamics and evolution of the class as a social group. We also deal with the theme of class climate, approaches to research and aspects that are involved in its formation. The second part contains a set of practical methods to promote an enhancing climate and shape it. The methods are integrated into the social-psychological training. This program was implemented in the first class. Subsequently was evaluated. The obtained data and the results are discussed in the final section.

Key words

classroom climate, social-psychological training, social group, personal and social education, student, class teacher

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Školní třída, jako sociální skupina	10
1.1 Skupinová struktura	11
1.1.1 Obvyklé pozice žáků	11
1.2 Skupinová dynamika	12
1.2.1 Koheze	13
1.2.2 Tenze	13
1.2.3 Vývoj sociální skupiny	14
2 Školní klima	15
2.1 Vymezení	15
2.2 Přístupy a vývoj zkoumání třídního klimatu ve světě i u nás	17
2.3 Aspekty, které se podílejí na utváření třídního klimatu	19
2.3.1 Pojetí výuky	20
2.3.2 Komunikace	21
2.3.3 Specifika vyučovacího předmětu	22
2.3.4 Aktéři klimatu třídy	24
2.4 Osobnost učitele	25
2.4.1 Klíčové dovednosti učitele	25
2.4.2 Percepčně postojové orientace učitele	27
2.4.3 Interpretačně postojové orientace učitele	28
2.4.4 Pojetí výuky	30
2.4.5 Styly řízení	30
2.5 Osobnost žáka mladšího školního věku	32
2.5.1 Tělesný vývoj	32
2.5.2 Kognitivní vývoj	33
2.5.3 Emoční vývoj a socializace	33
2.5.4 Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace	34
2.5.5 Sebepojetí	35
2.6 Metody měření třídního klimatu	37
2.6.1 Pozorování	37
2.6.2 Rozhovor	38
2.6.3 Analýza produktů	38
2.6.4 Dotazování	38
2.6.5 Sociálně-psychologický výcvik ve třídě	40
PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 Program soc.-psychologického výcviku	42
3.1 Seznámení s programem	42
3.2 Poznámky k textu	42
3.3 Program s názvem „Třída jako indiánský kmen“	44
3.3.1 Skupinová dynamika, pravidla třídy	44
3.3.2 Smyslové poznávání, kreativita, fantazie	48
3.3.3 Spolupráce versus soutěžení	51
3.3.4 Komunikace a emoce	54
3.3.5 Sebepojetí	57
4 Výzkum	60
4.1 Pasportizace výzkumu	60
4.2 Historie výzkumu	61

4.3	Metody sběru dat	61
4.4	Evaluace programu	62
4.5	Získaná data z evaluace	63
4.5.1	Výsledky pretestu.....	63
4.5.2	Volný rozhovor s třídní učitelkou před realizací programu.....	64
4.5.3	Portréty dětí.....	65
4.5.4	Výsledky posttestu	69
4.5.5	Naplnění očekávaných cílů	76
4.5.6	Volný rozhovor s třídní učitelkou po realizaci programu	78
4.6	Závěry výzkumu	79
ZÁVĚR A DISKUZE		80
SEZNAM LITERATURY		82

Seznam obrázků

Obrázek 1: Vyplněný dotazník	71
Obrázek 2: Reflexe za pomoci komunikačního míčku	72
Obrázek 3: Pravidla třídní smlouvy	73
Obrázek 4: Adély kresba začarované třídy	74
Obrázek 5: Alžběty kresba lidské postavy	75
Obrázek 6: Skupinová práce na téma pocity	76

Seznam grafů

Graf 1: Jak se ti líbila společná práce?	70
Graf 2: Jak hodnotíš indiánský kmen naší třídy?	71
Graf 3: Jak hodnotíš paní učitelku?	72

ÚVOD

Škola. Pojem, který dokáže definovat snad každý. Přestože se tyto laické definice odlišují, jedno jim zůstává společné, emoční náboj. Ať už pozitivní nebo negativní. Škola je místem, kterým projde každý z nás, strávíme zde v průměru až 18% života. A tak není k divu, že i když většinu osvojených poznatků ze školy zapomene, jistá emočně laděná vzpomínka nám zůstane napořád. Školní třída a život v ní, se pro nás v dětství stává vedle rodiny významným socializačním faktorem. Školní zkušenosti a zážitky formují náš vztah ke vzdělání mnohdy na celý život.

Dle mých zkušeností, ale škola často projevuje zájem především o výkonnost žáků a s ní spojených problémů. Socializační působení třídy se věnuje pozornosti daleko méně. Tuto skutečnost dokládají samotní rodiče. Na třídních schůzkách se dozvídají podrobné informace týkající se prospěchu v jednotlivých předmětech, ale informace o sociální pozici a roli dítěte jsou pouze okrajové nebo žádné. Přitom význam postavení dítěte v rámci školního kolektivu pro jeho další sociální a osobnostní vývoj dokládá dnes řada odborníků.

Směřujeme zde k jisté hlubší podstatě obsahu vzdělávání. Jehož hlavním cílem je dnes utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence. Mezi, které neodmyslitelně řadíme také kompetence osobnostní a personální, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. Nejedná se o izolované cíle, naopak směřuje k nim veškerý vzdělávací obsah, ale také aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Námi jmenované kompetence se tak stávají také výsledkem veškeré sociální dynamiky třídy i školy. Dynamiky, kterou dnes odborníci neodmyslitelně spojují s jakýmsi sociálně psychologickým laděním, které nazýváme, jako klima třídy. V moci učitele není ovlivnit a kontrolovat veškeré sociální interakce, které na poli školy probíhají, ale může a měl by se pokusit jim porozumět a přispět tak k vytváření pozitivního, tvůrčího klima, které je jistě jednou z podstaty kvalitní výuky.

To je také jedním ze záměrů naší práce. Jednak přiblížit problematiku třídního klima pohledem teoretickým a historickým. Popsat a vysvětlit strukturu, dynamiku a vývoj školní třídy, jako sociální skupiny. Vymezit a popsat osobnosti, které jsou hlavními tvůrci třídního klimatu. Nastínit dostupné metody pro diagnostiku a intervenci do třídního klima. Tyto teoretické poznatky shrnout do praktických východisek pro práci se třídou.

V druhé části naší práce předkládáme jednu z možných variant intervence do skupinové dynamiky. Jedná se o soubor praktických metod, které jsme uspořádali do týdenního programu s názvem „Naše třída jako indiánský kmen“. Kde zaměřujeme pozornost především na individuální a skupinové sociální dovednosti. Prostřednictvím jejich rozvoje chceme utvářet a podporovat zdravé třídní klima. Vycházíme přitom z principů sociálně-psychologického výcviku, kde se hlavním předpokladem stává přenos nově nabytých vědomostí, schopností, dovedností a postojů do reálného života. Tento ucelený program jsme realizovali v konkrétní třídě běžné základní školy. Další část naší práce je věnovaná právě konkrétní třídě, kde se program odehrál, zahrnuje popis skupinové dynamiky před a po intervenci, ale také portréty jednotlivých žáků. V závěru práce představujeme evaluaci programu, která probíhala na několika úrovních, tak aby bylo možné zaručit komplexní posouzení efektů, které program v konkrétní třídě přinesl.

T E O R E T I C K Á Č Á S T

1 ŠKOLNÍ TŘÍDA, JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Socializace je celoživotní proces, který nejsilněji probíhá právě v dětství. Dítě přichází do školy z rodinného prostředí, kde se socializace vyznačuje především afektivními vztahy, absencí pravidel a individuální výjimečností dítěte. Oproti tomu je školní socializace značně instrumentální povahy s převahou neosobních pravidel a důrazem na kolektivismus. Vstup do školy se tak pro dítě stává náročnou životní, situací na kterou musí být dobře připraveno nejen po stránce fyzické a psychické, ale také sociální.

Lovaš (Lovaš, in Výrost, Slaměník, 2008) chápe sociální skupinu, jako vnitřně a funkčně propojený celek určitého počtu lidí. Sociální skupina se oproti shluku, vyznačuje určitými znaky. Jejich přehled uvádí Hayesová (Hayesová, 1998, s. 60):

- interakce mezi lidmi trvá delší dobu, ne jen několik minut
- členové vnímají skupinu jako skupinu a sebe jako její členy
- skupina si vytváří své vlastní normy, role a očekávání, jak se její členové mají chovat, a také sankce proti těm, kteří se nepřízpůsobí
- skupina si vytvoří vědomí společného cíle vlastního účelu
- mezi jednotlivými členy skupiny se rozvíjejí různé vztahy

Školní třída beze zbytku naplňuje kritéria malé sociální skupiny. Řadíme ji do k typům formálních skupin, které jsou vytvořeny záměrně. Je oficiálně ustanovena, stejně jako jsou dána pravidla jejího vnitřního chodu. Třída, jako sociální skupina naplňuje určité funkce, jsou jimi:

- uspokojování psychických a sociálních potřeb
- společné dosahování cílů, získávání informací
- budování osobní a zvláště sociální identity

Vágnerová (Vágnerová, 2005, s. 178) definuje školní třídu, jako specifickou vrstevnickou skupinu, kterou charakterizuje nevýběrovost a přibližně stejná vývojová úroveň jejich členů, vystavení výkonovým nárokům a s tím souvisejícím navozením atmosféry soupeření.

1.1 Skupinová struktura

Podle Lovaše (Lovaš, in Výrost, Slaměník, 2008, s. 323) skupinová struktura označuje vnitřní složení skupiny. Tvoří ji zejména rozložení statusů a rolí, jež představují v každé skupině typický systém. Proto lze skupinovou strukturu charakterizovat, jako organizaci statusů a rolí uvnitř určité skupiny. Se strukturou skupiny úzce souvisejí a ovlivňují ji další základní skupinové fenomény: skupinové normy, kohezivita a kultura skupiny.

Hrabal (Hrabal, in Helus, 2007, s. 250) definuje skupinovou strukturu, jako vzájemné sympatie (atrakce, přitažlivost) a antipatie (repulze, odmítání) mezi členy skupiny, které navzájem vytváří v každé skupině, ať už jde o školní třídu, pracovní kolektiv, či kamarádkou partu specifickou konstelaci vzájemných vztahů. Hrabal (Hrabal, in Vágnerová, 2005) dále rozlišuje dva faktory, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě.

1. **Míra sympatie, oblíbenosti.** Závisí na sociálních kompetencích dítěte, třídou bývá pozitivně hodnoceno chování, které usnadňuje navazování kontaktů, udržení vztahu. Pozitivní citová vazba, empatie, pomoc druhým, celkové pozitivní ladění či smysl pro humor.
2. **Pozitivní hodnocení a míra prestiže.** Závisí na různých kompetencích. Školákům často imponuje odvaha, sebedůvěra, fyzická síla, obratnost, vzhledová atraktivita. Prestiž může posilovat i vlastnictví, které se v současné době stává jedním z prostředků sociální diferenciaci.

Školní prospěch nemá pro žáky, tak vysokou hodnotu, proto může být nejvlivnějším jedincem třídy žák, který vykazuje podprůměrné studijní výkony. Vágnerová (Vágnerová, 2005) dále uvádí, že se třída podle těchto uvedených faktorů diferencuje nejpozději ve středním školním věku, kdy je žákům přisouzeno určité sociální postavení. Můžeme tak rozlišit obvyklé pozice, které uvádíme v následujícím přehledu.

1.1.1 OBVYKLÉ POZICE ŽÁKŮ

- **Hvězda** – zpravidla dítě, které je oblíbené a zároveň něčím okolí imponuje. Většina třídy jej napodobuje, identifikuje se s ním a přeje si s ním kamarádit. Pro učitele je důležité mít na paměti, že žák může tohoto postavení zneužít k manipulaci.

- **Dobry kamarád** – většině třídy je dítě sympatické, ale nemá podstatný vliv. Nezklame, vždy pomůže, nevytahuje se a je přátelské. Tito žáci přispívají k vytváření pozitivního klimatu třídy.
- **Přijatelný spolužák** – děti s průměrným vlivem i oblíbeností. Ničím nevynikají, pozice, která přináší jistotu průměru. Dítě není ohroženo odmítnutím, izolací, nikdo mu neublíží, vždy mají alespoň jednoho kamaráda. Skupina takových dětí mívá sklon ke značné konformitě.
- **Neoblíbený, odmítaný či izolovaný spolužák** – děti, které nemají požadované kompetence a vlastnosti. Svým chováním, sociálním postavením nebo vzhledem se odlišují. Neodpovídají očekávanému průměru třídy. Patří sem agresivní, výbušní, hostilní, bezohlední jedinci nebo naopak děti úzkostné, nesmělé, otažité.
- **Outsider** – často dítě, jehož sociální postavení rodiny, životní styl, návyky, úprava zevnějšku ostatním neimponují. Někdy je považován až za méněcenného. Může jít o děti z nízké sociokulturní vrstvy, romské etnické menšiny. Učitel by se měl snažit projevy korigovat zdůrazněním jiných pozitivních aspektů, které by mohly jeho prestiž posílit.
- **Přehlížené děti** – pro ostatní děti jsou ničím zajímavé, nevyvolávají žádné pocity, často jsou málo aktivní s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi. Typickým rysem je sociální pasivita, nižší sociální inteligence.
- **Role šaška** – může být obrannou reakcí, kdy je žák schopen získat sympatii, pouze předváděním. Rizikem se stává fixace určitých nevhodných způsobů chování, limitovaná prestiž, která je vázána na typické chování. Navíc svými projevy nezíská vyšší sympatii ani u učitele.
- **Role otroka** – je vnucena dítěti, které akceptuje podřadné postavení vůči mocnějšímu spolužákovi. Přehlížené dítě se s rolí smiřuje jen proto, že není schopné samo získat lepší postavení. Dítě se může snadno stát obětí šikany nebo vykonávat tyranii na ostatních, jako prostředník svého mocnějšího spolužáka.

1.2 Skupinová dynamika

Jak jsme popsali výše, každá skupina má svou vlastní typickou strukturu. Otázkou zůstává, jaké síly tyto struktury vytváří, mění a udržují. Souhrně je nazýváme jako sociální dynamiku skupin. Jedná se tedy o veškeré procesy odehrávající se v rámci

skupin, mezi skupinami a skupinami a jednotlivci. V naší práci se zaměříme především na procesy koheze a tenze, které chápeme, jako fenomény ovlivňující třídní klima. Mezi procesy skupinové dynamiky řadíme také vývoj třídy, jemuž se věnujeme níže.

1.2.1 KOHEZE

Koheze neboli soudržnost skupin je definována mírou motivace členů ve skupině setrvat, respektive dávat jí přednost před jinými skupinami. Soudržnost je tím vyšší, čím je v podskupinách více lidí, kteří mají sympatii (necítí antipatii) ke členům druhých podskupin, kohezi také zvyšuje integrování izolovaných jedinců do podskupin (skupiny, jako celku). (Helus, 2007, s. 251)

Koheze vyjadřuje do jaké míry, se člen skupiny cítí její součástí, chce k ní patřit. Zda se pro jedince stala skupina, skupinou referenční. Koheze působí, jako neviditelné pouto, které členy svazuje a zároveň zvyšuje jejich výkonnost. Soudržnost skupiny je také ovlivněna mírou naplňování potřeb jednotlivých členů. Vyšší soudržnost skupin vede k otevřenějšímu pozitivnímu klima, kde jsou žáci ochotni více naslouchat, dodržovat normy skupiny, aktivně se podílet na dosahování cílů, akceptovat druhé. Takové klima se stává předpokladem pro zážitkové, spontánní učení, kde jsou žáci schopni reflektovat svůj prožitek.

1.2.2 TENZE

Koheze ve skupině působí, jako faktor k posílení stability, kdy členové pocít'ují jistotu a bezpečí. Oproti tomu je **tenze** faktorem dynamickým. Jedinci pocít'ují nespokojenost a touhu po změně. Toto napětí může nabývat různých podob. Uvnitř skupiny, mezi skupinami nebo mezi jedinci. Stává se tak zdrojem napětí, úzkosti, nedůvěry a strachu, kdy jedinci pocít'ují v rámci skupiny nejistotu a nebezpečí. Není třeba ji chápat pouze negativně. Tenze je zkrátka hybnou silou usilující o změnu. Dává tak možnost jedincům vyjádřit negativní pocity a nenechat je sklouznout do rigidity, která může vést k zanedbání určitých problémů.

Učitel by si měl všímat procesů, které se ve třídě odehrávají a to nejen během vyučování, ale také o přestávkách a vhodnou intervencí s dynamikou skupiny pracovat. Toto pojetí zastává také Hermochová (Hermochová, 2005), která navazuje na práci Kurta Lewina, jež je autorem pojmu skupinová dynamika. Lewin prosazoval projekty na propojení teorie a praxe, kde užívá pojem skupinová dynamika ve dvojím smyslu.

K systematické vědecké analýze procesů, které ve skupinách probíhají a zároveň k označení technik, které slouží jako nástroje intervence k ovlivňování vztahů ve skupině. Hermochová (Hermochová, 2005, s. 17) také uvádí, že v souvislosti s využíváním skupinové dynamiky jako metody ovlivňování skupin bylo vyvinuto mnoho metod a technik označovaných jako „sebezkušenostní“. Tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin. Metody tohoto charakteru jsou zařazeny do programu sociálně-psychologického výcviku žáků, který představujeme v praktické části.

1.2.3 VÝVOJ SOCIÁLNÍ SKUPINY

Každá malá sociální skupina prochází ve svém vývoji určitými etapami, kterým odpovídají jednotlivé znaky. Tuckman (Tuckman, in Výrost, Slaměník, 2008, s. 327) vytvořil přehled etap, kde nejdůležitějším prvkem je časová dimenze a její variabilita. Jednotlivé etapy následují vždy za sebou, přičemž můžou trvat různě dlouhou dobu. Ve vývoji může nastat progrese i regrese.

- **Formování.** Charakterizuje ji závislost a orientace. Lidé se seznamují navzájem a s úlohou. Převládá úzkost členů a jejich nejistota z hlediska spolupatřičnosti ke skupině.
- **Bouření.** Typickým znakem je konflikt a emocionalita. Členové skupiny se snaží prosadit a docílit toho, aby skupina uspokojovala jejich osobní potřeby. Vznikají konflikty a dochází k nepřátelskému chování mezi členy s různými potřebami.
- **Normování.** Charakterizuje jej soudržnost a výměna. Každý se snaží překonat konflikty, často dohodnutím jasnějších pravidel skupinového chování. Vytvářejí se společně sdílené postoje, hodnoty, rolová očekávání, způsoby konání.
- **Optimální výkon.** Charakterizuje jej rolové chování členů skupiny a produktivní řešení problémů a vykonávání skupinových úloh. Členové pracují kooperativně na dosažení společných cílů. Vztahy jsou stabilizované, stejně jako efektivní chování v prospěch celku.
- **Ukončení.** Je to fáze rozchodu. Členové se uvolňují ze sociálně emocionálních vazeb a aktivit zaměřených na plnění úloh skupiny.

Podobné vývojově podmíněné zákonitosti, lze popsat i u **školní třídy**. Poznatky zde čerpáme především z publikace Vágnerové (Vágnerová, 2005).

Na **počátku školní docházky** je třída vnitřně nediferenciovanou skupinou. Z pohledu školáka je příliš velká a orientace v ní příliš složitá. Zaměřuje tak pozornost na učitele, který se pro něho stává vzorem. Postupně se třída, procesem diferenciací, začíná hierarchizovat, žákům jsou přiřazeny sociální role, z nichž vyplývají očekávané způsoby chování.

Ve **středním školním věku** je třída již vnitřně strukturována. Každý zaujímá určité postavení, které se v průběhu dalších let příliš nemění. Pro školní třídu je typické očekávání podobných kompetencí a chování od svých členů. Odlišní jedinci bývají skupinou odmítáni. Žáci se zároveň začínají vymaňovat z vlivu dospělých a orientují se na normy a hodnoty vrstevnické skupiny. Od svých členů vyžadují konformitu a loajalitu, jejíž tlak na udržení vytváří vzájemný pocit jistoty. Takový přístup může vyústit i k negativním projevům a chování. Mění se způsob hodnocení spolužáků, který se také odvíjí od pravidel skupiny.

Sociální pozice se v **dospívání** nemění. Na konci školní docházky je typické vytváření podskupin, dle profesního zájmu. Dalším faktorem je vytváření prvních partnerských vztahů. Atraktivní dívka, tak často získává roli hvězdy, naopak u chlapců je ceněno především nekonformní až agresivní chování a jednání. Morální uvažování zůstává na konvenční úrovni, řídí se hodnotami vlivných, významných vrstevníků.

V dětské skupině často dochází k fenoménu **značkování** („labeling“) svých spolužáků. Toto hodnocení druhého nemusí být adekvátní a určitou sociální roli může druhému přímo vnutit. Žáci ještě nedokážou rozlišovat příčiny a tolerovat nedostatky druhých. Je tedy prací učitele tyto projevy korigovat.

2 ŠKOLNÍ KLIMA

2.1 Vymezení

Řada definic, které zde záměrně uvádíme, nám naznačuje složitost vnímání fenoménu, kterým klima školy beze sporu je. V naší práci se budeme zabývat především klimatem třídy, snažíme se o hlubší porozumění tématu skrze komparaci definic a vyvození

společných znaků klimatu třídy. Zároveň nabízíme krátký pohled do historie zkoumání školního a třídního klima.

Podle Hoye a Feldmana (Hoy, Feldman, in Starý a kol, 2008, s. 74) je **klima školy** relativně stálá kvalita celé školy, kterou zažívají její subjekty. Charakterizuje jejich kolektivní percepci rutinního chování, ovlivňuje jejich postoje a chování ve škole

V pedagogickém slovníku je **klima školy** definováno, jako sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkového prostředí školy atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Klima školní třídy je tedy jednou z hlavních součástí celkového klima školy. Různými autory je vymezováno následovně.

Čapek (Čapek, 2010, s. 13) uvádí **třídní klima** je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.

V pedagogickém slovníku je **klima třídy** definováno, jako sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální ladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Lašek (Lašek, 2001, s. 40) uvádí **klima třídy** je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální ladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Mareš (Čáp, Mareš, 2001, s. 568) termínem **sociální klima** označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále soubor učitelů vyučujících ve třídě a konečně vyučující, jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Je zřejmé, že klima každé třídy může být zcela odlišné. Má svá vlastní specifika, zvláštnosti, kterými se navenek projevuje. Může vytvářet atmosféru spolupráce, nadšení, ale také lhostejnosti až vzdoru vůči autoritě učitele. To je patrné i ve výpovědích pedagogů. Do některých tříd se učitelé těší, v jiných třídách by výuku nejraději zrušili. Podobně se do klimatu třídy promítá také osobnost učitele a jeho pojetí výuky či styl řízení. Svým působením může vytvářet klima nepřiměřené soutěživosti či naopak lhostejnosti vůči vzdělání. V praxi můžeme pozorovat, že chování třídy se mění před, během a po skončení výuky, ale zejména o přestávkách, kdy žáci zůstávají mimo dohled učitelů. Stává se tak, že klima tříd může být z pohledu učitele vnímáno jinak než z pohledu žáků. Jak dokládá výzkum, který uvádí Mareš (Čáp, Mareš, 2001). Třídní klima dále ovlivní kvalitu výkonu učitele, ale také výkonů jednotlivých žáků. Může se tak stát, že žák s nadprůměrnými schopnostmi bude ve třídě nepřátelského, povrchního klima podávat výkony podprůměrné. Je tedy důležité poskytnout učitelům, co nejvyšší možnou podporu ze stran odborníků, tak aby klima třídy porozuměli a naučili se s ním vhodně pracovat.

2.2 Přístupy a vývoj zkoumání třídního klimatu ve světě i u nás

Pro hlubší porozumění tématu nabízíme malý exkurz do historie zkoumání třídního klimatu jako sociálněpsychologického fenoménu, u nás i v zahraničí. V této části čerpáme zejména z publikací Laška (Lašek, 2001) a Mareše (Čáp, Mareš, 2001).

Od počátku systematického vzdělávání se pozornost pedagogů zaměřovala především na jedince a jeho kognitivní a motivační procesy. Myšlenkou, že jedinec není osamocený, ale naopak ovlivňovaný také psychosociálními faktory se začali badatelé zabývat až na počátku 20. století. K první skupině badatelů řadíme K. Lewina, R. Lippitta a D. Thomasovou. Na základě společného znaku, kterým je předpoklad, že rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je styl řízení, uplatňovaný učitelem. Různé **style řízení** autoři sjednotili do dvou typů: chování sociálně integrativního a chování dominantního. Zároveň předpokládali, že každý z těchto typů řízení produkuje ve třídě, kde je uplatňován, odlišné emocionální klima. Po druhé světové válce se tématu třídního klimatu začal hlouběji věnovat J. Withall, spolu s H. H. Andersonem či H. M. Brewerem. H. H. Anderson zkoumal, jak se na klimatu školy podílí učitelovo dominantní nebo sociálněintegrativní jednání se žáky. Obecně se tito autoři zajímali o odezvu na učitelovo jednání a sledovali, jak atmosféru ve třídě

ovlivňuje nejen jeden vyučující, ale všichni přítomní vyučující. V 70. letech rozšířili autoři směr zájmu o **studium interakcí** mezi učitelem a žákem. Mezi nejvýznamnější představitele tohoto období řadíme N. A. Flanderse, na něhož u nás navázali výzkumy J. Pelikána a J. Lukše. Studovali interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Zejména standardizovaným pozorováním, metodami interakční analýzy typu tužka-papír, později počítačovými metodami a audiovizuálními nahrávkami interakce, jejich popisem a rozбором. V této linii u nás pokračoval i J. Průcha, který studuje učební klima ve třídě a jeho vliv na žákovo aktivní zapojení do výuky. Ve stejné době se paralelně počal vymezovat přístup zvaný, jako **sociálně-psychologický** a **environmentalistický**, který chápe školní třídu, jako prostředí pro učení (Classroomenvironment). Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu i situaci, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Klima autoři diagnostikují pomocí posuzovacích škál, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, postoje, subjektivně zabarvené názory, očekávání. Jeho hlavními představiteli jsou B. J. Frazer, E. J. Trickett a R. M. Moos, kteří jsou také autory dotazníku Classroomenvironment Scale. U nás známého pod zkratkou CES, který do českého prostředí přenesl Mareš (Čáp, Průcha, 2001). V 80. letech se objevuje další z přístupů, který je nazýván, jako **sociometrický**. Jeho hlavním představitelem je J. Moreno, na kterého u nás navázal V. Hrabal. Předmětem studia se stává školní třída, jako sociální skupina. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Přístup ke studiu třídního klimatu, jako sociálního prostředí, v němž se má rozvíjet osobnost žáka nazýváme **vývojově-psychologickým**. Představitelkou je J. Ecclesová. Posledním přístupem, který se odlišuje zejména v pojetí a metodologii je tzv. **školně-etnografický**. Studuje školní třídu, pedagogy a celý přirozený život školy. Zajímá se, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Používanou diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje a následně je analyzuje. Mezi autory školně etnografického přístupu řadíme L. Griswoldovou, C. Pierceovou. V našich podmínkách je reprezentován především Pražskou skupinou školní etnografie působící při katedře pedagogické a školní psychologie pražské Pedagogické fakulty UK. Vznikla koncem roku 1990, jejími představiteli jsou M. Kučera a M. Klusák.

V **současné době** je studium třídního klima objektem zájmu mnohých odborníků, pro představu uvádíme přehled dosavadních výzkumných prací v České republice, podle Mareše (Čáp, Mareš, 2001, s. 575 - 576). Výzkumem této problematiky, zaměřeným zejména na školní třídu a vyučovací hodiny se u nás zabývali především: Dzubaba (1994); Furman (1985); Klusák a Škaloudová, (1992); Lašek, (1994); Lašek a Mareš, (1991); Miezgová, (1994); Mareš, (1974, 1998); Mareš a Lašek, (1990/1991); Pelikán a Lukš, (1973); Průcha, (1988); Samuhelová, (1993). Pro lepší přehlednost je možné nahlédnout do tématických sborníků: Chráska a kol. (2003); Ježek, (2003, 2004, 2005).

2.3 Aspekty, které se podílejí na utváření třídního klima

Třídní klima nelze studovat, jako izolovaný fenomén, omezený hranicemi školy. Naopak, žáci a učitelé, kteří jsou jeho hlavními tvůrci, vstupují do škol z prostředí domova. Přinášejí sem vlastní tradice, zvyky, hodnoty, normy, často kulturně a sociálně podmíněné. Zvláště v dnešní době se škola stává otevřeným místem, kde se střetávají různé kultury. Uvažujeme-li tak o aspektech, které se podílejí na utváření třídního klima, musíme brát v úvahu složitost a širší vymezení aspektů. O hierarchické uspořádání se pokusily Tagiuri a Anderson (Tagiuri, Anderson, in Čáp, Mareš, 2001, s.568- 569), kteří rozlišili **čtyři úrovně**:

1. **Ekologie**: charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává
2. **Prostředí** (milieu): charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení apod.) a charakteristiky žáků (věk, pohlaví, sociální status apod.)
3. **Sociální systém** (skupinové charakteristiky): vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině.
4. **Kultura**: hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné, učitelova zaangażovanost na rozvoji žáků, míra důkazů na kooperaci, důraz na činnost související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistentnost.

Oproti tomu Průcha (Průcha, 2002) klima třídy chápe, jako funkční celek, který se realizuje prostřednictvím **mechanismů**, zejména:

- Komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá,
- strukturami participace žáků ve vyučování,

- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům,
- klimatem či „étosem“ školy, jejíž součástí je určitá třída.

Lašek (Lašek, 2001, s. 44) vymezuje determinanty klimatu následovně:

Zvláštnosti školy:

- Typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy).
- Pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce).

Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:

- Laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích.

Zvláštnosti učitelů:

- Osobnost učitele.
- Učitelem preferované pojetí výuky vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky.

Zvláštnosti školních tříd:

- Žák jako člen třídy.
- Žák jako individuální osobnost.

Do podoby školního klima vstupuje řada hledisek, které ho ovlivňují. Můžeme uvažovat, zda se třídní klima mění, podle navštěvovaného typu školy a využívaných metod vzdělávání, specifikace vyučovacích předmětů a prostředí, kde se výuka odehrává, podle způsobu komunikace, která se mezi účastníky probíhá nebo podle zvláštností žáků a učitelů. Jednotlivé oblasti se nyní pokusíme přiblížit.

2.3.1 POJETÍ VÝUKY

Třídní klima se vytváří zejména v průběhu výuky, která je hlavní činností učitele. Je tedy na učiteli, jaké zvolí metody a aktivity, kterými ovlivní klima třídy. Čapek (Čapek, 2010) uvádí, že vhodně vedená hodina, využívá tzv. suportivní metody, které dávají žákům možnost uvolnit energii v práci, která je zajímavá, zábavná a užitečná. Takové vedení zlepšuje třídní klima a zároveň se stává vhodnou prevencí. Čapek (Čapek, 2010, s. 36) zároveň vymezuje znaky, kterými je možné tyto suportivní metody

charakterizovat, řadí mezi ně: aktivitu, pozitivní přístup, svobodu, individualizaci, kooperaci, decentralizaci a zaměřenost.

Nabízí se také otázka, zda jiné metody a organizace vyučování ovlivňuje kvalitu třídního klima. A pokud ano, jakým způsobem. Kurelová a Hanzelková (Kurelová, Hanzelková, in Průcha, 2002) provedli v roce 1996 šetření, kdy pomocí dotazníku Naše třída zjišťovali klima tříd na standartních a alternativních školách. Závěr výzkumu prokázal vysoké shody ve vnímání třídního klima a naopak potvrdil společné charakteristiky klima. Žáci obou typ škol vyjadřovali vysokou spokojenost, učivo nehodnotili, jako nadměrně obtížné, pouze soutěživost byla hodnocena jako vysoká.

2.3.2 KOMUNIKACE

V interakci se žáky využívají učitelé individuálně odlišných způsobů komunikace. Některý žáky neustále povzbuzuje a chválí, jiný spíše kárá. Způsoby komunikace vytvářejí ve třídě specifické **komunikační klima**. Tématu komunikačního klima se u nás věnoval Lašek (Lašek, in Průcha, 2002). Rozlišil dva základní typy:

- Komunikační klima **suportivní** (vstřícné, podpůrné): jeho účastníci otevřeně a vstřícně komunikují, přičemž respektují názory a pocity druhých.
- Komunikační klima **defenzivní** (obránné): účastníci mezi sebou soupeří, neposlouchají se, skrývají své pocity a názory.

Lašek (Lašek, in Průcha, 2002) provedl výzkum, kde za použití Rosenfeldova dotazníku CCQ (Communication Climate Questionnaire), zjišťoval, jak vnímají klima žáci středních škol, co soudí o učitelích, kteří ho vytvářejí. Zjistil, že volba komunikačního klimatu souvisí s délkou praxe učitelů. Mladší učitelé (praxe do deseti let) navozovali suportivní klima, naopak starší učitelé (praxe 16-20 let) vytvářeli klima defenzivní. Lašek také zjistil, že učitelé si v průběhu praxe vytvářejí způsoby komunikace, které se s přibývajícím praxí již nemění. Kromě jiného zjistil, že učitelé matematiky jsou posuzováni, jako nejvíce suportivní, naopak učitelé českého jazyka, jako tvůrci klimatu defenzivního. Nebyl tak potvrzen tradiční názor, kde jsou učitelé exaktních disciplín vnímáni, jako nepřístupní a rigidní.

Na komunikačním klima třídy se podílí také spoluúčasti žáků ve vyučování, která dále významně ovlivňuje jejich výkonnost. Greta Morineová - Dersheimerová (Greta

Morineová – Dershimerová, in Průcha, 2002) sledovala participaci žáků ve vztahu k jejich komunikačnímu statusu (communicative status). Učitel se podle ní, stává hlavním aktérem při rozčleňování žáků do skupin, podle jejich komunikačního statusu. Na základě zjištění navrhla a v amerických školách aplikovala míru participace žáků ve vyučování. Jedná se o četnost všech verbálních a neverbálních činností jednotlivého žáka v celkovém počtu činností, které vykonala celá třída v určitém časovém úseku. Podobný výzkum u nás realizoval Průcha (Průcha, 2002, s. 347).

Helus (Helus, 2007) ve své publikaci zdůrazňuje, že pozitivní vliv výukové komunikace je dán její adresností. Učitel z různých aspektů musí brát v úvahu individualitu žáka. Uvědomovat si kognitivní komplexitu, šťastnou atribuci, empatické naslouchání. Naopak existují faktory, které adresnosti komunikace brání, patří mezi ně haló efekt, stereotypizace, nešťastná atribuce. Těmito kognitivně-percepčními chybami se budeme podrobněji zabývat v kapitole věnované osobnosti učitele.

2.3.3 SPECIFIKA VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU

Pokud se zeptáme žáků, jaký je jejich oblíbený předmět, pravděpodobně dostaneme celou řadu odpovědí. Stejně jako lidské osobnosti i vyučovací předměty v sobě nesou určitá specifika. Přesto se můžeme domnívat, že mezi nejčastější odpovědi by patřili tzv. výchovy, které žáci sami charakterizují, jako oddychové či odpočinkové. Filozofie se někdy zamýšlí nad výchovou, jako životní poutí. Poutí v které je potřeba se zastavit a uvažovat nad smyslem našeho bytí. Místem pro tato zastavení se ve škole stávají právě výchovy. V praxi můžeme pozorovat, že během vyučování výtvarné, hudební, tělesné i dramatické výchovy se klima školní třídy proměňuje. Na této změně se samozřejmě podílí náplň předmětu, specifické metody, osobnost učitele a jeho nadšení pro daný předmět, změna prostředí. Předměty se často realizují ve speciálních učebnách. Rámcový vzdělávací program přinesl do této oblasti nové možnosti, jsou jimi průřezová témata, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa. Navozují tak podobné podmínky pro utváření zdravého třídního klima, jako „výchovy“. Zejména zařazení průřezového téma Osobnostní a sociální výchova do výuky nabízí prostor pro vytváření pozitivního třídního klima, proto se mu zde podrobněji věnujeme.

Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je jedním z pěti průřezových témat, vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání, škola musí zařadit do každého ročníků všechna témata. Jednotlivé okruhy, jejich rozsah a způsob zpracování si však určí sama. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (RVP, 2007, s. 82)

Osobnostní a sociální výchova má v systému vzdělání nezastupitelné postavení. Třída, jako socializační prostředí se pro žáka stává důležitým formujícím prvkem. Učitel se prostřednictvím vzdělávání a výchovy snaží ovlivnit nejen vztahy mezi žáky, ale také vývoj každého jednotlivce. Právě možnost zařazení osobnostní a sociální výchovy nám dává prostor k realizaci aktivit, činností zaměřených na osobní růst žáků a navození pozitivního klima. Upřednostňujeme praktické, zážitkové metody spojené se spontánním učením a poznáváním. Vědomosti, dovednosti a schopnosti se zaměřují na praktický život jedince, jako člena společnosti. Hlavním aktérem se stávají samotní žáci či žakovské skupiny a problémy jejich běžného života. Postavení učitele se zde mění. V rámcovém vzdělávacím programu (RVP, 2007, s. 83) jsou definovány oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů, hodnot žáka a skupiny, které osobnostní a sociální výchova rozvíjí.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma :

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)

- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

2.3.4 AKTÉŘI KLIMATU TŘÍDY

Odborníci vymezují aktéry klimatu v různé šířce. Lašek (Lašek, 2001, s. 46) uvádí, aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel spolu se žáky. Vychází ze schématu R. H. Moose (Moose, in Lašek, 2001), který považuje za determinanty klimatu tři základní dimenze, jsou jimi:

- Dimenze vztahová (relationshipdimensions).
- Dimenze osobního růstu (personaldevelopmentdimension).
- Dimenze udržování a změny systému (systemmaintenance a systém change dimension).

Lašek chápe tyto dimenze, jako interagující, spolupůsobící. Z tohoto pojetí vychází při určení rolí aktérů. Učitele a žáky nechápe jako jednotlivé entity, ale jako vzájemně propojený, interagující celek. Mareš (Mareš, Čáp, 2001, s. 565) uvádí, klima společně utvářejí: všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující třídu. Podobně na zdroj utváření klimatu nahlíží Průcha (Průcha, 2002), za jeho hlavní aktéry považuje buď žáky, jejich jedinečnou strukturu, vlastnosti a chování nebo učitele jeho vlastnosti a role zastupované ve vyučování. Z komparace těchto definic vyplývá, že hlavní aktéry, i když v různé šířce, jsou učitelé a žáci. Jejich specifické zvláštnosti vyplývající ze sociální role, kterou zastupují a jejich osobnost, jako celek. Nyní se na tyto hlavní aktéry zaměříme podrobněji.

2.4 Osobnost učitele

Nároky na učitele se neustále zvyšují. Ve třídách stoupá počet žáků, často nespočetného složení. Třídy navštěvují děti imigrantů různých národností, je integrována řada dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, stoupají požadavky na znalosti a dovednosti učitelů v oblasti komunikačních a digitálních technologií. V souladu s těmito trendy se nese také koncepce současného vzdělávání učitelů. Přesto není v silách vybavit je veškerými poznatky, dovednostmi, schopnostmi v oborech přírodních, technických i sociálně-psychologických disciplín. Cesta ven, vede skrze kompetence. V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP, 2007, s. 6) jsou definovány následovně: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“

2.4.1 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE

Uvádíme přehled klíčových dovedností učitele, podle Kyriacou (Kyriacou, 1996), který rozlišuje:

- plánovací dovednosti (příprava na hodinu, stanovit výukové cíle, zvolit vhodné prostředky pro jejich naplnění)
- realizační a řídicí dovednosti (zajišťují účinnost pedagogické komunikace ve vyučovací hodině)
- dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě
- dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací
- diagnostické dovednosti (kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků)
- autodiagnostické dovednosti (sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti)

Dovednosti učitele přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě

Podporující, otevřené třídní klima mimo jiné napomáhá udržovat kladné postoje žáků k učení a udržuje jejich vnitřní motivaci. Žáci více uznávají autoritu učitele, jeho právo organizovat a řídit učební činnosti. Kyriacou nazývá toto prostředí, prostředím v „podnikatelském duchu“. Nejen podpora, otevřenost, ale také cílevědomost a orientace na úkol. K udržení pozitivního třídního klimatu patří také vhodná vnější

motivace žáků. Při té vnitřní počítá učitel spíše se zvědavostí a zájmem samotných žáků, který dále podporuje zpětnou vazbu. Podnítit zvědavost žáků, můžeme také pomocí vhodného výběru úkolů. Naopak vnější motivace je zprostředkována pomocí pochval, známek, různých výhod a hmotných artefaktů. Měli bychom s ní zacházet velmi opatrně, aby žákům nezevšedněla, čímž by ztratila na účinnosti. Vedle učitelů je motivace poskytována dalšími osobami, zpravidla **rodiči**. Do hry tak vstupují rodinné zvyky, tradice, hodnoty a postoje ke vzdělání. Při volbě úkolů dbáme, jak na přitažlivost tak také dosažitelnou úroveň. Vybíráme úkoly, které poskytují žákovi reálnou naději na úspěch, čímž ho dále motivují a podporují. Vztah mezi žákem a učitelem musí být naplněn vzájemnou úctou, učitel by měl dávat najevo žákovi svůj zájem, na jeho pokroku s respektem k jeho individuálním zvláštnostem a potřebám. Nejen ve zpětné vazbě podávané žákům, ale již vlastním chováním. Učitel se pro žáky, zejména mladšího školního věku stává vzorem, Vede je k samostatnosti, pomoc je poskytována jen do určité, prospěšné míry. Podobně citlivě je třeba zacházet s **hodnocením**, jehož cílem je poskytnout žákovi zpětnou vazbu. Především však žáka motivovat k další práci, způsoby poskytnutí zpětné vazby jsou různé. Od slovního, přes klasifikaci až symbolickému vyjádření pomocí obrázků, schémat. Důležitou součástí hodnocení je také **sebehodnocení**, učitel vede žáky k reálné představě a směřuje jejich další vývoj. Často využívanou formou sebehodnocení se v poslední době stávají tzv. **portfolia**, která umožní žákovi zaznamenat posun v jednotlivých oblastech. Na sebehodnocení žáka se významně podílí jeho sebedůvěra. Tedy důvěra ve vlastní schopnosti, opakem je tzv. „**naučená bezmocnost**“. Stav, kdy žák věří, že není v jeho možnostech ovlivnit svůj výkon. Pokud se ve třídě vyskytne žák, který v některé oblasti významně zaostává za třídou, je třeba poukázat na oblasti, v kterých naopak podává výkony nadprůměrné. Jedním z faktorů, které podporují kladné klima, je řád a pořádek. Žáci potřebují mít vymezená **pravidla a hranice**, k jejich dodržení přispívá, pokud se mohou podílet na jejich tvorbě. Učitel musí jít žákům příkladem, efektivně plánuje a řídí hodinu. Sám dodržuje pravidla a požadavky, které klade také na žáky. K pozitivnímu klima třídy může přispět také **humor**. Zvláště těžké je, ale odhadnout vhodnou situaci k jeho využití. Nikdy bychom neměli bavit třídu na úkor některých žáků, upozorňováním na jejich chyby a nedostatky. Takové chování učitele může vést k narušení sebedůvěry. Tedy důvěry ve vlastní schopnosti. Tento jev se váže na kognitivně-percepční chyby, které mohou významně narušit interakci mezi učitelem

a žákem. Tím negativně ovlivnit utváření a vývoj třídního klima, proto si je následovně přiblížíme.

2.4.2 PERCEPČNĚ POSTOJOVÉ ORIENTACE UČITELE

Při interpretaci percepčně postojových orientací učitele vycházím z pojetí Heluse (Helus, 2007).

Haló efekt

Termínem haló efekt je označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem, podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním. (Helus, 2007, s. 231) Tento proces může být spuštěn řadou mechanismů. Patří mezi ně proximita, kdy při porušení nepsaných pravidel vzájemné vzdálenosti aktérů, vzniká negativní dojem, který následovně ovlivní celou interakci. Dalším mechanismem je charakteristika mluvy, vzhled, oblečení, ale také tzv. předinformace. Ve školství se může projevit, jako klasifikace na základě informací o předchozím prospěchu, podle informací o dané rodině, povolání rodičů nebo hodnocení sourozenců.

Efekt prvního dojmu (primacy effect)

Dlouhodobé ovlivnění dojemem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. (Helus, 2007, s. 233) Žák je na základě několika prvně pozorovaných charakteristik zařazen do určité kategorie, což může ovlivnit postoj třídy k danému žákovi a dále potom jeho vlastní sebehodnocení.

Kontrastní vnímání

Tendence vnímat charakteristiky druhých nebo skupin, jako opačné. V praxi učitele se projevuje, jako polarizace třídy na ty, s nimiž se dobře pracuje, a na ty, s nimiž je spolupráce nemožná. Dochází tak ke značnému posilování haló efektu.

Favoritismus

Skлон učitelů mít ve třídě své oblíbené žáky, spojený s mimoděčnou tendencí přeceňovat jejich pozitiva a nevidět jejich nedostatky, omlouvat je, brát v ochranu,

považovat jejich poklesky apriorně za vyloučené, a tudíž dojde-li k nim, je interpretovat, jako jev, který je nutno z nějakých důvodů omluvit, přejít. (Helus, 2007, s. 234) Tendence učitelů k favorizování některých žáků vytváří ve třídě negativní třídní klima. Žáci pocítují jednání učitele, jako nespravedlivé, často reagují pomocí výhrůžek, nadávek, urážek a pomluv. Mezi učitelem a favorizovaným žákem se vytváří vzájemná podpora, často vyplývá z potřeby učitele mít v okolí nápomocné lidi, na které se může orientovat.

Efekt očekávání

Váže se na tzv. „Pygmalion efekt“, jež zkoumali Rosenthal a Jacobson. V školním prostředí se projevuje, jako tendence učitele podporovat žáka, který byl kompetentní osobou označen za schopného dosahovat vysokých výkonů. Je prokázáno, že důsledky pozitivního očekávání učitele se po čase skutečně projeví, přestože žák byl vybrán zcela náhodně. Příčinnou je navozené očekávání, které změnil nejprve učitelovo vnímání žáka, postupně i postoje k tomuto žákovi. Projevuje větší vstřícnost, dává mu větší prostor pro uplatnění, což dále pozitivně ovlivňuje žákovo úsilí. Očekávání, které je laděno negativním očekáváním nazýváme, jako „Golem efekt“.

2.4.3 INTERPRETAČNĚ POSTOJOVÉ ORIENTACE UČITELE

Helus vychází ve své kategorizaci z teorie tzv. konstruktivistického lidského poznávání, kterou rozpracoval G. Kelly (Kelly, in Helus, 2007). Ten předpokládá, že člověk je při poznávání vždy aktivní, poznání konstruuje. Psychika se v tomto pojetí skládá z řady konstruktů, s jejichž pomocí rozumíme okolnímu světu, ale také sobě, nacházíme v událostech smysl a význam. Mohou být chudé nebo naopak rozvinuté. Dělíme je do tří typů:

1. Prázdné konstrukty

Jedince označíme určitou sociální nálepkou, která působí jako nevypovídající. Ztrácí pro nás smysl se jedincem dále zabývat. Často jsou založeny na jediném znaku jedince, skrze něj je interpretováno jeho další chování a jednání. Žák je považován za „lajdáka“, když nepřinese úkol, stejně mu učitel neuvěří, že jej vypracoval, neboť „lajdákově“ přece nemůže důvěřovat. Již má zkušenost a ta mu stačí. Tato kategorizace souvisí s teorií etiketizace („labelingu“), kterou formuloval A. Giddens.

2. Stereotypizující konstrukty - stereotypy

Neměnné vnímání druhých na základě souboru představ, které se vždy vyskytují pohromadě. Žák opakovaně nenosí domácí úkoly, pravděpodobně bude z narušeného rodinného prostředí, bude také drzý se sklonem k podvádění a negativnímu chování. Často označováno jako stereotypy ve vnímání druhých.

3. Rozvíjejí konstrukty

Slouží jako nástroj hlubšího poznání. Směřují k porozumění důsledkům, kdy se uplatňují procesy zkoumání, hledání a objevování. Nad žákem, který opakovaně nepřinesl domácí úkol, si učitel nejprve položí řadu otázek, proč se toto chování vyskytuje. Problém tak otevírá do širších souvislostí, objevuje různé úhly pohledu na daný problém. Narazí na souvislost s rodinnou tradicí, kde se příprava dětí do školy nikdy neodehrávala a vzdělání pro rodinu nemá tak vysoký význam. Přesto může samotného žáka zanedbání přípravy do školy trápit. Učitel má možnost nalézt a uplatnit nové metody či východiska pro nápravu.

První dva typy můžeme souhrnně označit, jako konstrukty rigidně fixované. Tedy neměnné, vázané na určité výchozí poznatky, předpoklady či předsudky. Třetí typ můžeme označit, jako konstrukt laborující, tzn. rozpracovávající a přepracovávající výchozí poznatek ve východisko hledání různorodých poznatků dalších, nevylučujících ani nová, nečekaná odhalení. Samozřejmě jsou to právě tyto konstrukty, která má učitel v sobě rozvíjet. (Helus, 2007, s. 238)

K pochopení interpretačně postojových orientací učitele přispívá také teorie kauzálních atribucí od Aronsona (Aronson, in Helus, 2007) „Termín kauzální atribuce znamená připisování příčin – vysvětlování si jevů názorem na jejich zapříčinění. Přitom zde nejde jen o vědecké, výzkumné hledání příčin, jak je praktikují ve svých výzkumech vědci pomocí propracovaných metodických strategií. Jedná se zde o připisování příčin, které provádíme mimoděk, jaksi na pochodu, aniž máme čas, zájem či jiné předpoklady pronikat do hloubky a na jádro věci. (Helus, 2007, s. 241) Můžeme je rozlišit na tzv. **nešťastné atribuce**, které napomáhají neúspěchu žáka i do budoucnosti. Učitel může žákův úspěch přisuzovat vnějším příčinám. Žák měl štěstí, opisoval nebo stálým příčinám. Pochopitelně žák opět neuspěl, nemá k tomu předpoklady. Druhý typ jsou tzv. **šťastné atribuce**, které naopak žáka disponují k budoucím úspěchům. Učitel si

vysvětluje úspěch žáka vnějšími příčinami. Je inteligentní, má nadání, vůli nebo vysvětluje žákův neúspěch příčinami proměnlivými. Pouze momentální indispozice, žák se zrovna nesoustředil.

2.4.4 POJETÍ VÝUKY

Lašek (Lašek, 2001) definuje pojetí výuky, jako obecné strategie tvořící základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti, jeho projektování, plánování skutečností, jeho pedagogické jednání, působení, jeho vnímání pedagogické reality a konečně učitelovo hodnocení reality sebe sama, partnerů, nadřízených. Mareš (Mareš, in Lašek, 2001) rozlišuje několik základních atributů pojetí výuky:

- **implicitní** – nemá vysloveně řečené a propracované zásady
- **subjektivní** – obsahuje zvláštnosti konkrétního učitele, individuální styl pojetí
- **relativně stabilní** – odolává zásahům, mění se v čase
- **relativně neuvědomované** – pojetí funguje bezděčně, bez promyšlené kontroly
- **orientované** – zahrnuje kladná, záporná i neutrální hodnocení
- **stereotypní** – nízká pružnost, variabilita
- **regulativní** – řídí průběh učitelova usuzování, plánování, jednání a hodnocení
- **rezultativní** – vede k výsledkům jednoho typu, jiným brání

Učitelovo pojetí výuky může zásadním způsobem ovlivnit utváření třídního klima. Aby bylo možné podporovat a rozvíjet pozitivní klima je žádoucí, aby bylo pojetí výuky uvědomované, tím také orientované, zaměřené na uvědomění si procesů skupinové dynamiky. Dále flexibilní s možností přizpůsobit se aktuálním potřebám, možnostem žáků a samozřejmě s regulativním charakterem. Schopnost náhledu, objektivního hodnocení a sebehodnocení.

2.4.5 STYLY ŘÍZENÍ

Stylem řízení výuky rozumíme povahu interakcí, jakou svým chováním a jednáním vytváří vůdce skupiny. Ve školní třídě se řídící osobou stává učitel, jeho styl je ovlivněn šíří osvojených kompetencí, mravní vyzrálostí a situačními vlivy. Řezáč (Řezáč, 1998) vymezuje styly řízení do několika kategorií:

- **Integrující a dezintegrující.** Snaha učitele o integraci skupiny, vzájemných vztahů. Preferuje tzv. kooperativní postupy, které navozují spolupráci, akceptaci, rovnoprávnost.
- **Nedirektivní nebo direktivní.** Nedirektivní styl vytváří podmínky pro realizaci každého člena, především pomocí přímých metod, inspirací, příkladem.
- **Přímí (otevřený) nebo manipulativní.** Otevřený styl lze nazvat také konstruktivistickým či asertivním. Otevřená diskuze při plánování cílů, vůdce netají své motivy a požadavky, postupuje bez manipulace druhých.
- **Tvořivý nebo rigidní** (stereotypní nebo moderní). Podpora originality, vede k hledání, objevování nových postupů, zaměřuje se na výsledky práce.

Řezáč (Řezáč, 1998, s. 178) tyto výše uvedené poznatky aplikuje na školní třídu, do požadavků na řídicí roli učitele, kterou vymezuje následovně:

- kooperativní interakce při společném objevování poznatků o světě a jeho zákonitostech
- reciprocita v meziosobních interakcích
- podněcující, tvořivé, inspirující (tj. nepřímé), integrující vedení
- vytváření podporujícího klima

Richter a Tjosvold (Richter, Tjosvold, in Lašek, 2001, s. 12) pojmenovali tři způsoby, jimiž učitelé třídy řídí:

- autokratický, kde učitel o všem rozhoduje sám
- demokratický, kde se na rozhodování podílejí žáci
- liberální, kde je relativně velká volnost při rozhodování

U těchto typů řízení lze dále zkoumat výkonnost žáků, a jejich spokojenost. Výkonnost žáků je nejvyšší při autokratickém stylu, za předpokladu, že učitel je přítomen. Spokojenost žáků je nízká, cítí se svázání, bez možnosti podílet se. V demokraticky řízené třídě je výkonnost průměrná, neklesá však s odchodem učitele. Žákům je předána odpovědnost za úkoly, které si mohou rozdělit na základě svých schopností. Žáci jsou ve třídě spokojeni, mají možnost podílet se, spoluutvářet chod třídy, vede k pozitivnímu řešení konfliktů. Nejnižší výkony podávají třídy vedené liberálně, žáci jsou zde spokojeni, ale jen do chvíle než musí řešit problémové úkoly, vznikají podskupiny

a třída se rozpadá. V současné době se odborníci přiklánějí k volbě tzv. smíšeného stylu. Výběr stylu řízení se odvíjí od situace. Všechny tři styly v sobě nesou pozitiva i rizika.

2.5 Osobnost žáka mladšího školního věku

Obdobím mladšího školního věku nazýváme dobu od 6/7 let do 11/12 let. Tato vývojová fáze je na počátku ohraničena významným životním mezníkem, jakým se pro dítě stává vstup do školy. Škola je skutečně nejdůležitějším faktorem, které toto období vývoje determinuje. I v této fázi vývoje dosahuje dítě ve všech oblastech kvalitativních a kvantitativních změn. Při popisu osobnosti žáka mladšího školního věku budeme vycházet z poznatků Krejčířové a Langmeiera (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.5.1 TĚLESNÝ VÝVOJ

V období mladšího školního věku dochází k prudkému vývoji základních schopností a dovedností, které jsou spojeny především s rozvojem jemné a hrubé **motoriky**. Pohyby jsou rychlejší, zlepšuje se koordinace a svalová síla. Tento vývoj podmiňuje rostoucí zájem o pohybové aktivity, jako jsou sportovní hry, ovlivňuje ale také psaní a kreslení. Tělesná síla a obratnost hrají u dětí i jednu z hlavních rolí v sociometrických šetřeních, jako ukazatel oblíbenosti či vlivu spolužáků, zejména u chlapců. Pokrok dítěte nastává také v oblasti smyslového vnímání. Zlepšuje se **pozornost**, vytrvalost, vnímání dítěte dostává novou kvalitu cílevědomého aktu, jakým je pozorování. Zlepšuje se orientace dítěte v prostoru a čase. Zejména **představivost** nabývá vysoké kvality, kdy jsou si děti schopny vybavit řadu detailů. U některých hovoříme dokonce o tzv. eidetické představivosti. Rozvoj paměti souvisí s rozvojem řeči. **Paměť** se nyní může opírat o verbální výpovědi, ztrácí tak závislost na okamžitých afektech. Představy jsou bohatší, přesnější, umístěné v systému poznatků. Zlepšuje se také jejich reprodukovatelnost s využitím paměťových strategií, které si dítě vytváří. Mezi tyto první strategie řadíme opakování. Dobře osvojená **řeč** se zároveň stává předpokladem úspěšného školního učení. Rozvíjí se slovní zásoba a porozumění významům. Podle Příhody (Příhoda, in Langmeier, Krejčířová, 2006) ovládají děti v sedmi letech průměrně 18 633 slov, jedenáctileté děti již 26 468 slov. Značný je také pokrok v artikulaci. Často se vyskytující patlavost mizí někdy zcela sama pod vlivem školní docházky. Mezi dětmi vstupujícími do školy jsou v řečové oblasti značné rozdíly, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Zmírnění tohoto kulturního handicapu je možné zařazením dítěte do tzv. přípravné třídy na základní škole. Vedle

paměti se o řeč opírá také **učení**, které je více plánovité a záměrné. Dítě si vytváří postupy učení, které procesu učení napomáhají. V obsahu vzdělávání je nazýváme, jako klíčové kompetence.

2.5.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Na počátku školní docházky dochází podle Piageta (Piaget, in Langmeier, Krejčířová, 2006) k přechodu od názorného myšlení do **stádia konkrétních operací**. Dítě je schopno skutečných logických operací, pravých úsudků, bez závislosti na viděné podobě, k transformaci dochází v mysli. Stále se však toto usuzování týká pouze konkrétních věcí a jevů. V současnosti byly mnohé z Piagetových předpokladů doplněny. Bylo prokázáno, že myšlenkové schopnosti dětí jsou kromě vývoje, také závislé na **učení**. Škola může cílenými postupy podpořit výstavbu logického myšlení dítěte, čímž přispěje k přechodu na systém myšlení, založený na logických operacích. Úroveň obecné schopnosti myšlení se zpravidla zkoumá pomocí inteligenčních testů. Z řady studií, které uvádí Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) vyplývá, že intelektová výkonnost významně závisí i na jiných stránkách osobnosti, zejména na výkonové motivaci a pracovním postoji dětí. Téměř vůbec není podáván obraz o **divergentním myšlení** žáků, přitom tvořivost, originalita a flexibilita v myšlení se stávají základem v podávání výkonů, zejména v dospělosti.

2.5.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Vstup do školy znamená pro dítě zejména výraznou zátěž po sociální stránce. Vedle rodičů se stávají modelem chování pro žáky také učitele a spolužáci. Skupiny dětí přispívají k rozvoji všech tří složek socializačního procesu. (Langmeierová, Krejčířová, 2005) Jedná se o způsoby **sociální reaktivity**, kde skupina poskytuje dítěti větší příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Podobně se dítě učí, stále lepšímu porozumění druhým lidem s čímž zákonitě souvisí schopnost **seberegulace**. Dítě dokáže na další dobu odložit svoje potřeby, začíná si klást vzdálenější cíle, narůstá jeho sebeovládání. Schopnost seberegulace je součástí celkové sociální obratnosti dítěte, významně tak ovlivňuje přijetí dítěte skupinou. Nejen že dítě lépe rozumí vlastním pocitům v dané situaci, ale současně bere ohled na očekávání, postoje a požadavky sociálního okolí. Pokračuje vývoj **emočního porozumění**, dítě poznává, že emoční prožitky je možné před okolím skrývat, stejně jako je možné zažívat v jedné situaci prožitky ambivalentní. Emoční vývoj je závislý na vývoji kognitivním, podobně jako na

sociálních zkušenostech. Zanedbávané dítě, stresující situace, hyperprotektivní výchova mohou opoždění způsobit.

2.5.4 VÝVOJ SOCIÁLNÍCH KONTROL A HODNOTOVÉ ORIENTACE

Dítě si do školy přináší již zvnitřněné normy a základní hodnoty. Pomocí svědomí si zvnitřnilo také zákazy a příkazy dospělých. Zatím jsou kontroly i hodnoty dítěte nepevné, lehce proměnlivé, musejí být tak neustále posilovány zvnějšku. Piaget (Piaget, in Langmeier, Krejčířová, 2006) rozlišil vývoj chápání mravních norem a hodnot do základních etap:

- **Heteronomní morálka** – předškolní děti, ale také většina školáků. Je určena druhými, jejich příkazy a zákazy. Mravní hodnocení je tedy plně závislé na autoritě dospělého.
- **Autonomní morálka** – po začátku školní docházky. Dítě samo o sobě rozlišuje, co je správné nebo nesprávné, bez ohledu na autoritu dospělého. Stává se tak nezávislejší a vůči dospělým kritičtější. Hodnocení je však rigidní, zásady platí pro všechny za všech okolností stejně. Způsob hodnocení se projevuje také ve školních třídách při řešení konfliktů. Teprve od 11 let začíná dítě přihlížet motivům jednání, vnějším podmínkám, vnitřním pohnutkám a situaci.

Piagetovu teorii dále rozpracoval Kohlberg (Kohlberg, in Langmeier, Krejčířová, 2006), vyčlenil tři etapy, vždy s dalšími dvěma podtypy.

Stádium předkonvenční. Hodnocení na základě důsledků, které z chování vyplývají.

- Heteronomní stádium – dítě je zaměřeno na uposlechnutí či neuposlechnutí dospělého a následné důsledky (odměnu nebo trest).
- Stádium naivního instrumentálního hedonismu – dítě jedná ve shodě s určitými příkazy a zákazy, neboť za to očekává určitou výhodu nebo vyhnutí se nepříjemnosti.

Stádium konvenční. Důležité je splnění sociálního očekávání.

- Morálka hodného dítěte – jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává, zaměřuje se na soulad mezi lidmi, udržení dobrých vztahů.

- Morálka svědomí a autority – Dítě jedná, podle sociálních norem, tak aby předešlo kritice autority a pocitům viny skrze vlastní svědomí.

Stádium postkonvenční. Rozhodování je založeno na principech, které jedinec přijímá za své a o kterých se domnívá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé.

- Morálka jako forma společenské smlouvy – dítě uznává, že práva jednotlivce i společnosti mají být uznána a chráněna. Jedná ve shodě se společenskými normami.
- Morálka vyplývající z univerzálních etických principů – jedinec se chová ve shodě s normami, aby sám sebe nemusel odsuzovat. Obecné mravní principy platí pro všechny.

Kohlberg upozorňuje na značnou interindividuální odlišnost, dítě nejedná na základě dosažené vývojové úrovně stejně, jako vrstevníci. Jednotlivé typy se navíc mohou překrývat. Otázkou zůstává, jak podpořit morální vývoj, nejen v rodině, ale i ve škole a v celé společnosti. Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 136) uvádí záměrné výchovné techniky nejsou pro vývoj mravního jednání dítěte, tak rozhodující jako skutečný, každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi členy rodiny. Součástí socializace dítěte je osvojování sociálních rolí, které v sobě nesou očekávané vzorce chování. Vedle sociálních rolí se upevňují především mužské nebo ženské **sexuální role**. Děti si osvojují vlastnosti a zejména dovednostmi, které jsou s těmito rolemi spojeny. Dívky projevují zájem o domácí práce a pomoc matce, chlapci naopak pomáhají otcům. Tyto identifikační tendence s pohlavní rolí můžeme pozorovat v dětských kresbách a v předběžné volbě povolání. Mezi aktivity, kterými si děti ujasňují své pohlavní role, patří informace získané od spolužáků, ale také z vlastních masturbačních aktivit a heterosexuálních her. I tyto funkce se musejí postupně vyvíjet. Odmítavý, necitlivý zásah rodičů může tak vývoj poznamenat či výrazně narušit.

2.5.5 SEBEPOJETÍ

Jeho vznik je již na samém počátku života, přesto vlastní uvědomělé sebehodnocení nastupuje teprve ve školním věku. Dítě je schopno introspektivního zaměření, které se projevuje v **sebereflexi**. Při svém popisu se dítě zaměřuje na obecné charakteristiky (vzhled, vlastnictví a apod.), ale stále více poznává také své psychické vlastnosti

schopnosti. Kolem šesti let si začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase, což tvoří základ srovnávání s druhými. Sebehodnocení je stále proměnlivé, závislé na situaci, až po osmém roce začíná být více stabilní. Významnou součástí sebehodnocení tvoří posouzení vlastní školní úspěšnosti. Svou hodnotu dítě odvozuje od reakcí druhých, s kterými je v kontaktu. Sleduje projevy zájmu, emočního sdílení rodičů. Dalším faktorem, který se na sebehodnocení podílí je **atribuční styl**, tedy to jak žák vnímá příčiny svých úspěchů či nezdarů. Spojený s teorií J. B. Rottera (Rotter, in Helus, 2007), která popisuje zobecněné formy očekávání, které spojuje s tzv. **lokalizací kontroly** (locus of control). Podle Rottera můžeme jedince dělit do dvou opačných kategorií, podle jejich pohledu na zdroj dosahování cílů.

- **Lidé s vnitřními zdroji kontroly/regulace chování.** Úsilí, které dokážou vynaložit, schopnosti, zkušenosti. Představa, že výsledek, kterého dosáhnou, záleží především na mě samotném.
- **Lidé s vnějšími zdroji kontroly/regulace chování.** Vše je náhoda, mínění druhých o mě, obtížnost úkolu, nešťastná shoda okolností. Představa, že výsledek, kterého dosáhnou, závisí především na vnějších danostech, nemohu na něj mít vliv.

Vývoj sebehodnocení je také ovlivněn dětskou skupinou, zejména potom školní třídou. Dítě hodnotí sebe samo na pozadí specifické vztahové skupiny, připisuje sobě schopnosti a vlastnosti, které odvozuje od svého postavení v rámci ní. Vedle skupiny se na sebehodnocení žáků podílí také osobnost třídního učitele, který může žáka vhodně podporovat rozvíjet nebo naopak srážet do pocitu méněcennosti. Vedle těchto faktorů hovoříme také o tzv. sebesocializaci. Ta klade důraz na vnitřní procesy, jak dítě přijímá a hodnotí informace získané z prostředí, jejichž prostřednictvím si vytváří teorii o své vlastní osobě. Ta se stává základem pro identitu, kterou z části tvoří také sexuální identita.

Období mladšího školního věku bychom mohli nazvat, jako období **střízlivého realismu**. Dítě chce pochopit okolní svět, proniknout do něho, poznat ho. Tato tendence je zřejmá také v dětském slovním i písemném projevu, kresbě, zájmech i hře. Dítě dává přednost realistickému zobrazení také v ilustracích. Nejprve se jedná o tzv. naivní realismus, kdy je školák závislý na pokynech dospělých, později přechází k realismu

kritickému. **Hra** pro zdravý vývoj dítěte zůstává i nadále nezbytnou. Kvalitativně se mění, je diferenciovanější, bohatší, dítě dává přednost složitějším pravidlům, touží po úspěchu. Vedle hry se začíná objevovat práce, která je jednou z charakteristik školní zralosti. Dítě dokáže odložit aktuální potřeby a zaměřit se na cíl. **Práce** je zatím převážně spojena se školou. Zatím stojí hra a práce odděleně, proto se úkolem učitele stává učinit práci stejně zábavnou, lákavou a hru vážnou, jen tak může nabývat na významu heslo „škola hrou“.

2.6 Metody měření třídního klima

Jedním z mnoha rysů klimatu třídy je obtížnost jeho měření. Přestože klima pocítují všichni jeho aktéři, je velice těžké ho uchopit a popsat. Při výběru metody bychom měli mít vždy na paměti, o co usiluje, jaké jsou otázky, na které nám má měření odpovědět. Při jeho zkoumání se můžeme zaměřit na dvě hlavní linie, jak uvádí Průcha (Průcha, in Čapek, 2010)

- Můžeme se zaměřit na co největší objektivitu, kdy se snažíme zjistit daný stav, co nejpřesnějším nástrojem a co nejméně dění a současný stav sami ovlivnit.
- Sbíráme subjektivní výpovědi zúčastněných (žáků, učitelů aj.), kteří nám reprodukuji své pocity, hodnocení, přání, zklamání apod.

Přičemž subjektivní se jeví při zkoumání dynamiky školní třídy, jako metoda výhodnější.

2.6.1 POZOROVÁNÍ

Pozorování řadíme mezi základní kvalitativní metody. Informace o třídním klimatu získává výzkumník přímo. Což může omezit validitu pozorování. Rizikem pozorování při diagnostice klimatu je vnější pohled na sledovanou realitu, přičemž klima je více vnitřní povahy, jak vyplývá z vymezení a chápání klimatu. (Urbánek, in Starý, 2008, s. 76) Pozorování můžeme rozdělit na nestandardizovaná, která přinášejí pohled na celou třídu a standardizované, které se věnuje jednotlivým složkám klimatu. Specifickým pozorováním je tzv. **zúčastněné pozorování**. Původně etnografická metoda, která pozorovateli umožňuje vplýnout a nahlédnout pod povrch školní dynamiky, stát se součástí skupiny, získat si naprostou důvěru účastníků. Zúčastněným pozorovatelem by se měl ve třídě přirozeně stát třídní učitel, který je se žáky v dostatečném kontaktu. Především učitelé prvního stupně. Pozorování podle Čapka

(Čapek, 2010) můžeme provést, jako rating, kdy si zvolíme určité aspekty třídního klima, kterým přiřazujeme kvantitativní hodnotu pomocí stupnice. Ratingová položka se skládá z otázky a vlastní graficky vyjádřené škály.

2.6.2 ROZHovor

Rozhovor může být velice přínosný pro diagnostiku třídního klima. Vedeme dialog s jednotlivci, který nám umožní zpřesnit data. Můžeme zvolit skupinový rozhovor, který nám prozrazuje míru souhlasu s určitým tvrzením a otevírá další prostor pro diskuzi. Rozhovor využíváme zejména u malých žáků. Musíme brát v úvahu časovou náročnost, protože každý žák se chce většinou vyjádřit. Na složité otázky mohou žáci odpovídat také nonverbální, pomocí pohybu „jdi“, „nakresli“, „zatleskej“.

2.6.3 ANALÝZA PRODUKTŮ

Tato metoda vhodně doplňuje další metody. Jedná se zejména o analýzu žákovských dokumentů. Mohou jimi být žákovské knížky, sešity, slohové práce, kroniky, nástěnky, výtvarné práce.

2.6.4 DOTAZOVÁNÍ

Dotazování může mít individuální charakter, jako rozhovor nebo může být skupinovým nástrojem. Vedle dotazníků sem řadíme také sociometrické techniky (SORAD), skupinové diskuze a posuzovací škály. Největší výhodou dotazování je získání subjektivních výpovědí aktérů. U nás mezi nejpoužívanější metody měření klimatu na prvním stupni patří dotazník Naše třída a Sociometrický ratingový dotazník, které dále podrobně popíšeme. Pro přehlednost uvádíme také další dotazníkové metody pro zjišťování klimatu tříd uvedené Čapkem (Čapek, 2010).

- Naše třída
- MCI (My ClassInventory)
- Classroomlife
- CES (ClassroomEnvironmentScale)
- Dotazník KLIT
- SCCQ(CommunicationClimateQuestionnaire)
- LEI (LearningEnvironmentInventory)

Sociometrie

Hrabal (Hrabal, 2002) sociometrii chápe, jako jednu ze základních technik, která slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity preference v mezilidských vztazích a malých sociálních skupinách. Sociometrickým testem zjišťujeme pozitivní, ale i negativní volby tj. sympatie a antipatie v mezilidských vztazích. Děje se tak na základě jedné nebo více otázek, které členům skupiny klademe. Za zakladatele této techniky považujeme J. Morena (Moreno, in Hrabal, 2002), který ve 30. letech 20. stol. stanovil šest pravidel pro konstrukci sociometrického testu.

1. Stanovení hranic sociální skupiny, v níž se volby odehrávají.
2. Možnost provedení neomezeného počtu výběrů, v současnosti bývá počet výběrů redukován na 1 - 3, především z hlediska složitého zobrazení v sociogramu.
3. Určení jednoznačného kritéria výběru.
4. Prověření zda všichni rozumí otázkám, tak jak autor zamýšlel.
5. Členové skupiny by neměli vědět o volbách, které ostatní provedli, čelíme tak možnému vzniku konfliktů.
6. Výsledky sociometrického testu mají být vždy spojeny se zásahy do dané skupiny, s její rekonstrukcí, tak aby zkoumané osoby získali pocit, že jejich výběry mají praktický význam pro fungování skupiny.

Klasické Morenovské techniky obsahují soubory otázek, na které žáci písemně odpovídají. Pozor musíme dát u otázek, kde vstupují do výběru další hlediska, vedle sympatie tak rozhoduje také racionální hledisko. Vyhodnocení můžeme provádět sestavením sociometrických matic, hierarchického kruhového sociogramu či pomocí sociometrických indexů. Ty mohou mít povahu individuální, skupinovou nebo mohou charakterizovat struktury podskupin. U nás sociometrické techniky rozvinul Hrabal, který sestavil Sociometrický ratingovaný dotazník (SO – RA - D). Ten se skládá ze dvou hlavních položek. Jsou jimi obliba neboli vzájemné sympatie a vliv spolužáků. Žáci vyplňují do dotazníků ke jménům spolužáků hodnoty ze stupnice jedna (sympatický, nejvlivnější) až pět (nesympatický, nemá žádný vliv). Své odpovědi zdůvodňují. Pro mladší žáky můžeme využít obměny testů. Místo číselné stupnice mohou žáci kroužkovat obrázky nebo vybarvovat škálu.

Dotazník MCI (My ClassInventory)

Metoda, kterou vyvinuli Australané B. J. Frazer a D. L. Fisher, do českého znění přeložili a upravili Lašek a Mareš, pod názvem Naše třída. Vznikla zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI a je určena pro žáky 3 – 6 tříd. Dotazník je sestaven, jako sada výroků, o nichž žáci rozhodují, zda pro danou třídu platí či neplatí. Hodnocení výroku je dále skórováno body. Dotazník obsahuje navíc dvě verze. Aktuální a preferovanou podobu. Aktuální vyjadřuje aktuálně vnímaný stav klimatu ve třídě. Preferovaná podoba vyjadřuje přání respondentů, jaké by si přáli klima mít. Vyhodnocení provádíme součtem hodnot pro každého žáka a dále zjištěním průměrné hodnoty celé třídy, případně variabilitou souboru. Dotazník zjišťuje pět základních parametrů, které uvádíme spolu s příklady otázek.

- **spokojenost** ve třídě (V naší třídě baví děti práce ve škole.)
- **třenice** ve třídě (V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.)
- **soutěživost** ve třídě (Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.)
- **obtížnost** učení (Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.)
- **soudržnost** třídy (Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.)

2.6.5 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK VE TŘÍDĚ

Současné změny v oblasti životního stylu, zapříčinily, že ubývají příležitosti jedince pro získávání nových sociálních dovedností. Jsou využívány moderní komunikační technologie, jako mobilní telefony, internetové sociální sítě (facebook), které z velké části nahradily přímé mezilidské kontakty. Vytrácí se dovednosti jedince vyladit se na druhého, porozumět jeho pocitům a adekvátně reagovat. Podobně problematická je otázka současných rodinných modelů. V rodinách často chybí mužské nebo ženské vzory, což vede k znesnadnění identifikace, ale také přejímání sociálních a sexuálních rolí dítěte. Ve škole se tyto nedostatky v sociální oblasti projevují, jako neschopnost komunikovat, kooperovat, mohou vést k osamocení, apatii či agresi, jsou tak jedním z důsledků školního neúspěchu. O to více je třeba si těchto trendů všimnout a pracovat s nimi. Tato situace postavila sociální psychologii před nové úkoly. Cílem se stalo zprostředkovat jedincům nové sociální dovednosti, které je však možné rozvíjet jen

ve skupině, tak vznikl skupinový výcvik. Hlavním předpokladem výcviku se stává, že zkušenosti a dovednosti získané v rámci aktivit jsou přenosné z výcvikové situace do reálného běžného života jedinců. Jedná se o aktivity, hry a cvičení, které modelují reálné situace nebo situace ke kterým by mohlo dojít. Důležitou osobou se stává lektor, který situace pozoruje, upozorňuje na procesy, které determinují dynamiku skupiny. Případně do dynamiky záměrně intervenuje. Intervencí přitom rozumíme záměrné ovlivňování. Hlavním využívaným postupem je zpětná vazba, která se stává základem sociálního učení, podobně jako hra.

Hermochová a Vaněková (Hermochová, Vaněková in Komárková a kol., 2001) v rámci skupinového výcviku ve světě rozlišují dva základní proudy:

1. **Klasické t-skupiny.** Ty se zaměřovali na zkoumání a výcvik skupinových procesů, dovedností do něho zasahovat. Nikoliv na jednotlivce. Bývají označovány, také jako edukační skupiny
2. **Výcvik senzitivity.** Druhé skupiny se zaměřovali především na jedince, výcvik jeho senzitivity a růst. Také skupiny setkání (encounterové skupiny), skupiny osobního růstu (personal growth).

Hermochová a Vaněková (Hermochová, Vaněková in Komárková a kol., 2001, s. 13) dále uvádějí základní charakteristiky pro všechny typy skupinového výcviku.

- jde o miniaturizovaný model společnosti
- pracuje se skupinovými procesy
- jde o intenzivní, záměrně navozený proces učení
- probíhající proces učení je podporován atmosférou psychologického bezpečí
- je zvýrazněna role členů skupiny (proti roli trenéra)

Hermochová (Hermochová, 2005, s. 18) uvádí, že při realizaci výcvikových cílů dochází ve skupině k procesům jako uvolnění atmosféry, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení vzájemné komunikace, reflektování a respektování pocitů druhých, vzájemné vyrovnávání a sblížování hodnot. Tento „skupinově-dynamický“ pohled lze cvičit při každé společně prováděné aktivitě ve skupině. Hermochová sem řadí bloky Osobnostní a sociální výchovy, Dramatickou výchovu, outdoorové kurzy. Realizace výcviku klade vysoké požadavky na lektora. Požadavky je možné chápat, jako soubor klíčových kompetencí, které jsme popsali v kapitole s názvem Osobnost učitele.

P R A K T I C K Á Č Á S T

3 PROGRAM SOC.-PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU

3.1 Seznámení s programem

Pozitivní třídní klima vede ke zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení komunikace, respektování pocitů i názorů druhých, ke vzájemnému sblížování hodnot, což pozitivně ovlivňuje nejen dynamiku skupiny, ale také školní úspěšnost žáků. Učitelé, kteří mají zájem takové klima utvářet, jsou hlavní cílovou skupinou, pro které je tento text vytvořen. Program vznikl na pozadí pedagogických zkušeností pozorování skupinové dynamiky ve třídách, zejména však teoretických poznatků sociální a vývojové psychologie, které čerpáme z publikací Komárové (Komárková a kol., 2001), Výrosta a Slaměníka (Výrost a Slaměník), Langmeiera a Krejčířové (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nemůže v žádném případě nahradit sebezkušenostní výcvik či odborné vzdělání, ale může posloužit jako pomůcka či návod pro práci se třídou. A to zejména pro učitele, kteří mají zkušenosti v práci se skupinou nebo pro učitele, kteří program realizují za podpory školního psychologa či metodika prevence. Program nelze využívat, jako přesně vymezený postup práce, ale je třeba reagovat na aktuální situace, samotné účastníky, jejich potřeby a přání, které se mohou objevit v průběhu práce. Z tohoto důvodu je třeba zodpovědného, předvídatvého přístupu učitele, který má zkušenosti a znalosti skupinové dynamiky a dokáže vědomě reflektovat dění ve třídě a tak flexibilně program uzpůsobovat. Pro orientaci a správné uchopení uvádíme několik důležitých poznámek k využití textu.

3.2 Poznámky k textu

- **Terminologie** – v textu je využíváno několik pojmů. Je zřejmé, že cvičení v sobě obsahuje také hru. A každá hra nebo cvičení předpokládá aktivitu žáků. Využíváme tak všechny tyto tři pojmy ve shodném významu. Vycházíme z předpokladu, že lektorem programu je zároveň třídní učitel. Účastníky, se potom myslí žáci dané třídy.
- **Účastníci** – program je primárně určen pro žáky 1. ročníku běžné základní školy. Zejména z důvodu nově vzniklého kolektivu žáků, kde je uplatnění programu efektivnější. Je ho však možné využít také ve 2. -3. ročníku základní

školy. Musíme také zvážit, jaká skupina do programu vstupuje a podle toho dané aktivity přizpůsobit. Optimální počet účastníků je 10 – 15. U početnější třídy je nutné využít rozdělení na skupiny, jejichž složení musíme neustále obměňovat.

- **Aktivita** – aktivity řadíme do tematických celků, mnohé z nich však rozvíjejí hned několik sociálních dovedností najednou. U každé aktivity je uveden stručný popis a výchozí bod pro hodnocení, diskuzi či reflexi. U řady cvičení lze využít různé obměny, které v textu neuvádíme. Tyto modifikace mohou být prospěšné, ale zároveň mohou způsobit ztrátu zacílení. Měli bychom vědět, za jakým účelem aktivitu zařazujeme a umět toto zařazení zdůvodnit také účastníkům.
- **Motivace** – program je provázán motivací na téma třída, jako indiánský kmen. Zároveň by měli být žáci motivováni průběžně.
- **Trvání** – týdenní program, který je možné zařadit do třídního vzdělávacího programu v rámci projektové výuky průřezového téma Osobnostní a sociální výchova. Délka trvání aktivit může být v každé skupině různá. Může se například stát, že narazíme na téma, které je pro žáky aktuální, což zvýší časovou dotaci a naopak. Časy uvedené u jednotlivých aktivit jsou spíše průměrné a slouží jako orientace. Přestávky žákům musíme zachovat, ale je vhodné uzpůsobit je programu. Dbejme, abychom vždy dokončili aktivitu a zároveň ji reflektovali.
- **Pomůcky a materiály** – veškeré pomůcky je vhodné mít připravené před začátkem. Mimo to je dobré mít při sobě vždy fixy a papíry pro závěrečnou diskuzi. V praxi učitelů se ověřil také komunikační míček. Jedná se o míček, který je vyroben z měkkého materiálu, kdy jeho hnětení pomáhá účastníkovi vyjádřit se, zejména při reflexi. Držiteli dává možnost promluvit, zatímco ostatní naslouchají.
- **Organizace** – program je vhodné realizovat v jiných prostorách, než je vlastní třída. Zároveň musí být prostory dostatečně velké, světlé, vzdušné, tak aby se zde účastníci cítili příjemně. Vhodné jsou koberce s polštáři, které si žáci mohou dočasně přinést.
- **Reflexe** – je nedílnou součástí hodnotícího procesu. Slouží k pojmenování vlastního prožitku, upevňuje proces sociálního učení. Reflexi provádějí účastníci, ale také učitel, který poskytuje také vyhodnocení prožitků skupiny.

- **Pravidla** – v průběhu programu si žáci osvojují určitá pravidla, metody, která využívá učitel. Jedná se o kouzelné kalhoty, důvěrný kruh, radost ze hry, komunikační míček, štronzo, myšlenkovou mapu. Jejich princip je popsán v následujícím programu. Osvojení těchto metod napomáhá práci také v běžném vyučování. Zároveň je vhodné vymezit si s žáky sankce, které nastanou při jejich nedodržení a důsledně tato pravidla dodržovat.
- **Autorství** – řada cvičení koluje mezi účastníky různých kurzů. Jsou předávány ústně i vlastními zkušenostmi. Dopátrat se jejich autora je tedy nemožné, podobně jako u lidových písní. Pro tento projekt jsme část cvičení a aktivit čerpali z publikací od Šiškové – Fabrici (2002), Bláhové (1996), Hermochové (2005), jejíž publikace je součástí projektu „Dokážu to?“.
- **Struktura** – jak jsme uvedli program je rozřazen do tematických celků (skupinová dynamika, poznávání, komunikace a emoce, sociální dovednosti, sebepojetí), podle oblastí rozvoje žáků. Tyto celky jsou utvořeny, dle následující struktury.
 1. **Úvod** – přivítání, vysvětlení, co nás bude čekat, ujasnění pravidel.
 2. **Rozehřívací aktivity** – slouží k navození příjemné atmosféry, zejména uvolnění účastníků, zbavení únavy napětí a ostychu. Připravují podmínky pro další práci.
 3. **Uvádějící aktivity** – slouží k navození hlavního téma, žáky motivují, vzbuzují pozornost a zájem.
 4. **Hlavní činnosti** – soubor aktivit směřujících k naplnění hlavního cíle.
 5. **Zhodnocení, diskuze, reflexe** – slouží k rekapitulaci prožitků, toho co jsme se naučili a k čemu to všechno vedlo. Uvolnění napětí, zklidnění emocí, symbol přechodu k novému.

3.3 Program s názvem „Třída jako indiánský kmen“

3.3.1 SKUPINOVÁ DYNAMIKA, PRAVIDLA TŘÍDY

Tematický okruh: Skupinová dynamika, pravidla třídy

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Matematika, Český jazyk, Výtvarná výchova

Čas: 4 vyučovací hodiny

Cíle: Žáci si uvědomí působení procesů skupinové dynamiky na utváření třídního klima. Žáci budou schopni respektovat druhé, jejich postoje, hodnoty vyjádřené v názorech a chování, uvědomit si následky svých činů, nést odpovědnost za své chování. Žáci si vytvoří povědomí o empatii a prosociálním chování vůči druhým.

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

Závěrečné zhodnocení dne: Zatluskej a zadupej, jako indián, podle toho jak se ti líbil dnešní den. Málo, středně nebo hodně.

MOLEKULY

Čas: 10 min.

Pomůcky: tamburína

Popis: Žáci si nejprve nasadí **kouzelné kalhoty**. Představíme si, že si oblékáme kouzelné kalhoty, které nám pomohou najít těžiště našeho těla a narovnat se. Což umožní lepší dýchání a uvolnění. Chodíme volně po prostoru do rytmu, který udává tamburína. Na znamení řekne učitel číslo a žáci vytvoří skupinku o daném počtu. Všimáme si, jak žáci spontánně utvářejí skupinky, kdo zůstává sám, kdo naopak počet ve skupince organizuje.

PAVUČINA

Čas: 20 min.

Pomůcky: klubíčko vlny

Popis: Žáky upozorníme na pravidlo **kruhu důvěry**, které v sobě nese možnost vyjádřit jakýkoliv názor. Bez toho aniž by mě ostatní hodnotili. Vyjádřím důvěru skupině, tím, že se jí svěřím. Nejprve žáci odpovědí na otázku, proč jsem rád v této třídě? Začínají slovy, „V této třídě jsem rád, protože...“ Potom si chytí nit a pošlou klubíčko vybranému spolužákovi. Takto se postupně mezi účastníky vytvoří pavučina. V té chvíli lektor poskytne zpětnou vazbu. Připodobní pevnost pavučiny k pevnosti třídy. Pokud by někdo chyběl, pavučina by se rozpadla. Při rozmotávání můžeme položit otázku, co

bychom mohli udělat, abychom se zde cítili lépe? Žáci začínají slovy, „Cítil bych se tu lépe, kdyby...“ Až pavučinu zcela rozmotají, následuje shrnutí vyjádřených názorů a emocí lektorem.

ŽIVÝ SOCIOGRAM

Čas: 15 min.

Popis: Vyzveme žáky, aby si nasadili kouzelné kalhoty a volně se rozešli po prostoru třídy. Žáci jsou vyzváni, aby si bez mluvení našli místo, kde se cítí dobře. Učitel chození provází slovy. „Hledej své místo, dokud nebudeš úplně spokojený. S nikým přitom nemluv a nesnaž se ovlivňovat místo, které si zvolil druhý.“ Potom se všichni rozhlédnou po okolí, kdo kde sedí. A každý krátce odpoví na otázku, proč si vybral toto místo a čím je pro něho příjemné. Při reflexi využijeme **komunikační míček**, k němuž se váže možnost volně se vyjádřit. Mluví pouze ten, kdo má míček, ostatní naslouchají. Tím, že dostanu možnost promluvit, se zavazuji, že až promluví druhý, budu já naslouchat. Sledujeme, jak žáci vytvářejí skupiny, kdo sedí uprostřed, kdo na okraji, kdo je sám či ve skupině. Cvičení zachycuje momentální náladu třídy a vede k hlubšímu prožívání členství v ní.

VÝLET DO AMERIKY

Čas: 15 min.

Popis: Je vhodné, aby měli žáci předcházející zkušenost společného zážitku, například školní výlet. Žáci sedí na příjemném místě, zavřou oči a uvolní se. Učitel začne vyprávět příběh. „Představte si, že bychom se vypravili na společný výlet, ale nebyl by to obyčejný výlet, ale výlet až do Ameriky. Amerika je obrovská země, kde sídlí pradávný indiánský kmen Merenge. Bydlí pod obrovskou horou, která je nazývána Uruka. A právě na Uruku se společně vypravíme. Protože je to cesta daleká a náročná, musíme si nést těžké batohy na zádech. Stoupáme společně do kopce, nohy už nás bolí, je nám horko. Zamysli se, kdo ze spolužáků jde vedle tebe? Kdo poběží napřed, aby byl na hoře první? Kdo je naopak až na konci. Najednou se ti rozvázala tkanička u boty, pomůže ti někdo? Počká na tebe některý ze spolužáků? A opět stoupáme do prudkého kopce, tvůj kamarád už nemůže. Má obrovskou žízeň, dáš mu napít, když už ti zbývá málo vody? Konečně jsme vyšli až na vrchol hory. Zaslouženě odpočíváme, je někdo, kdo není unavený a neodpočívá? Na hoře je krásný rozhled, všichni si vzájemně půjčují

dalekohled, podíváš se do něho také? Je čas, abychom se vrátili. Vracíme se společně do tábora, když tu najednou si všimneš, že jsi úplně sám. Ztratil ses uprostřed lesa. Jak se cítíš? Vydáš se tedy po pěšině, až dojdeš k indiánské osadě. Vejdeš do první chatrče, kde objevíš šamana kmene Merenge. Má dlouhé bílé vlasy, čelenku z orlích per a na sobě plátěné šaty. Zamhouří velkýma očima a podívá se přímo na tebe. Nejprve se ulekneš, ale potom pochopíš, že kouká na tvůj amulet, co ti visí a krku. Podáš mu ho a on se usměje. Na oplátku ti prozradí cestu zpátky do tábora. Jé, najednou uvidíš celou třídu i s paní učitelkou. Jaký máš pocit?“ Žáci se pomalu probouzí, otevírají oči. Následuje reflexe na téma zážitků z výletu. Co tě zaujalo, kdo se jak zachoval? Při interpretaci zachováváme opatrnost, přesto nám může posloužit, jako náhled na skupinovou dynamiku třídy.

ZAČAROVANÁ TŘÍDA

Čas: 45 min.

Pomůcky: čtvrtky, voskové pastely

Popis: Učitel žáky nejprve motivuje pomocí příběhu. „Když jsme se na společném výletě ztratili a došli až k šamanovi, prozradil mi zaklínadlo, kterým dokáže proměnit třídu dětí ve zvířata. Chtěli byste to vyzkoušet? Abraka, ataka, ať jsou z dětí zvířátka! Nyní zkuste nakreslit naši třídu začarovanou ve všemožná zvířata.“ Děti kreslí na čtvrtky voskovými pastely, proměněné spolužáky i paní učitelku ve zvířata. V průběhu práce procházíme mezi žáky a diskutujeme, kdo je jak zobrazen. Pokud si žáci nepřejí říkat to nahlas, nenutíme je. Na závěr proběhne společná diskuze nad kresbami. Jak jste zobrazili třídu? V jakém prostředí? Kde jste vy sami? Jak se vám pracovalo?

MYŠLENKOVÁ MAPA

Čas: 30 min.

Pomůcky: velký papír, červený a černý fix

Popis: Nejprve se žáky vytvoříme **myšlenkovou mapu**. Doprostřed papíru se napíše hlavní téma. Žáci dopisují, cokoli je k tématu napadá. Proces myšlení můžeme u žáků podnítit otázkami. Mapa je na téma Naše třída, jako indiánský kmen. Učitel žáky motivuje. „Nejsme žádná zvířata v džungli, ale děti ve třídě a proto musíme dodržovat určitá pravidla, jak se chovat, aby se nám tu všem líbilo. Jaká pravidla vás napadají, co

se ve třídě odehrává o vyučování, ale i přestávce. Pozitivní procesy píšeme modře, negativní červeně. Děti říkají situace a rozhodují se, zda je to pozitivní či negativní chování. Reflexe probíhá již v samotném procesu rozhodování a zdůvodňování. Lektor poznatky v závěru shrne.

TŘÍDNÍ SMLOUVA

Čas: 30 min.

Pomůcky: velký arch papíru

Popis: Na základě myšlenkové mapy vytvoříme třídní smlouvu, která obsahuje pravidla chování. Snažíme se pravidla formulovat v pozitivním smyslu. Tato pravidla označíme symboly, které umožní žákům orientaci a usnadní jejich používání v praxi. Pravidlo s názvem „Vzájemně si nasloucháme“, označíme symbolem ucha. Pravidla přepíšeme, jako třídní smlouvu. Žáci, kteří vyjádří souhlas, stvrdí dodržování smlouvy vlastním podpisem. S žáky diskutujeme, co se nám na pravidlech líbí nebo nelíbí. Co nastane, při jejich nedodržení?

3.3.2 SMYSLOVÉ POZNÁVÁNÍ, KREATIVITA, FANTAZIE

Tematický okruh: Smyslové poznávání, pozornost, soustředění, kreativita, fantazie

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Matematika, Český jazyk

Čas: 4 vyučovací hodiny

Cíle: Žáci si v rámci projektu ověří možnosti smyslového poznávání světa a kognitivních chyb, které mohou vnímání ovlivnit. Žáci si vytvoří povědomí o možnostech nahlížení na svět skrze kreativní tvorbu, zapojením fantazie.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální.

Závěrečná reflexe dne: Zhodnot' tento den na stupnici od jedné do pěti, jako při známkování. Jednička je super, pětka je nudný.

POMYSLNÝ PŘEDMĚT

Čas: 10 min.

Popis: Účastníci si mezi sebou podávají imaginární předmět. Začíná učitel, aby žáky vtáhl do hry, může předmět krátce popsat a popis doprovodit imaginárním pohybem (osaháním, potězkáním předmětu). Nejprve si můžeme házet určitý předmět a doplnit podání oslovením. Později se může předmět měnit v ruce každého účastníka nebo se může střídavě měnit jeho váha či velikost. Předmět lehký a těžký nebo obrovský a malý. V reflexi žáci komentují pocity, které při aktivitě zažívaly.

ZTRACENÝ TOTEM

Čas: 15 min.

Pomůcky: totem

Popis: Tato hra rozvíjí u žáků pozornost a soustředění, zároveň také spolupráci a vzájemnou pomoc. Její účinnost tkví v dobré motivaci. Žáky motivujeme příběhem o indiánském kmenu, kterým ukradli bílé tváře vzácný totem. Nejprve žákům vysvětlíme, že totem je pro indiány vzácný, jako pro nás je naše třídní smlouva, bez které by ve třídě vládl nepořádek. „Aby indiáni získali svůj totem a tím také klid a bezpečí zpět, museli projít táborem bílých tváří až k samotnému stanu velitele. Nikdo je však nesměl zpozorovat, jinak by je byli na místě zatkli a spoutali. Nejvíce na to doplatili ti, kteří se pro něho bezhlavě rozeběhli, hned je zpozorovali a spoutali, že se nemohli pohnout. Získat totem zpět se podařilo jen těm nejtrpělivějším. Za to dostali od šamana kmene kouzelný amulet. Kmen byl zachráněn. Chtěli byste si to také vyzkoušet?“ Učitel vstoupí do role velitele bílých tváří a vezme si třídní smlouvu. Při hře v roli označíme postavu nějakým předmětem např. čepicí, aby bylo zřejmé, kdy je učitel a kdy je v roli kapitána. Žáci se postaví na druhou stranu místnosti a na znamení jdou tiše pro smlouvu, když uslyší učitel i nepatrný zvuk otočí se. Kdo se pohne, zkamení, jako by byl spoutaný. Kdo dojde až na druhou stranu, vyhrál. Své spoutané spolužáky, může zachránit jen ten, kdo je uchopí za ruku a přejde trasu s nimi. Hodnotíme za pomoci komunikačního míčku. „Jaký máš pocit ze hry? Líbila se ti tato hra? Spolupracoval si s někým?“

ZATOULANÉ PŘEDMĚTY

Čas: 10 min.

Pomůcky: tři různé předměty

Popis: Na počátku zavedeme pravidlo **radosti ze hry**. Kdo při hře nedodrží pravidla, např. kouká se, když nemá, není potrestán lektorem, ale sám sebou. Tím, že nedodržel pravidla, připravil se o radost ze hry. Účastníkům ukážeme tři předměty, které posléze schováme, tak aby byla vidět pouze část. Žáci chodí po třídě a předměty hledají, pokud je zahlédnou, nesmí to na sobě nechat znát. Když mají odhalené všechny předměty, sednou si do lavice. Reflexe na téma, zda byl úkol těžký či ne. Pocity ze hry.

PUZZLE

Čas: 5 min.

Pomůcky: plastová vajíčka naplníme různým obsahem, tak aby při zatřesení vydávala odlišný zvuk

Popis: Žáci si vylosují z pytlíku kouzelné amulety od šamana (vajíčka). Beze slov musí najít dvojici, která má vajíčko, vydávající stejný zvuk. Vytvoří dvojice, podle kterých si sednou na koberec. Můžeme vytvořit také zrkové, hmatové nebo čichové puzzle. Následuje reflexe prožitků.

ZRCADLO

Čas: 10 min.

Popis: Žáci zůstanou ve dvojicích. Ze dvojice jeden vstoupí do role šamana, který dokáže ovládat druhé. Úkolem druhého je přesně opakovat pomalé pohyby, které dělá „šaman“. Nesmí být poznat, kdo vede a kdo je veden. Učitel chodí mezi žáky a hádá, kdo je kdo. Role otočíme. Reflexe na téma pocitů v roli šamana, očarovaného. Jak se žákům spolupracovalo.

HMATOVÁ HÁDANKA

Čas: 10 min.

Pomůcky: předměty, dle počtu žáků

Popis: Každý účastník dostane do rukou za zády předmět. Jeho úkolem je předmět osahat, popsat jeho vlastnosti a uhodnout o jaký předmět se jedná. Hádat mohou také ostatní žáci. Reflexe probíhá v rámci popisu předmětu.

TICHÁ POŠTA JINAK

Čas: 10 min.

Pomůcky: papír a tužka

Popis: Obměna známé hry, kdy žáci nemluví, ale kreslí. Sedíme po kruhu zády k sobě. Učitel nakreslí na záda obrázek, dle předlohy. Žáci si obrázek postupně překreslují jeden druhému. Poslední žák nakreslí obrázek na papír. Porovnáme předlohu a výsledek. Poukážeme na chyby ke kterým může ve vnímání docházet. Podobně je to u reverzibilních figur, které známe z obecné psychologie, můžeme je účastníkům ukázat.

MONSTRUM

Čas: 45 min.

Pomůcky: židle, krabice, prostěradlo, papíry, fixy, samolepky

Popis: Doprostřed koberce navršíme krabice a židle, které překryjeme prostěradlem. Vznikne tak zvláštní tvar. Žáky rozdělíme do skupin pomocí rozpočítání. Ve skupinách mají za úkol si monstrum prohlédnout a vymyslet, co jim tvar připomíná. Co se schovává pod prostěradlem. Nejprve ve skupinách diskutují o nápadech. Později své nápady překreslí na papír a popíší. Když jsou všechny skupiny hotové, následuje diskuze a prezentace nápadů. Zaměřujeme se na originalitu, skupinovou práci, jak si žáci rozdělili úkoly. Po diskuzi žáci obdrží samolepky, jejich úkolem je nalepit samolepku jiné skupině, jejíž nápady se jí zdají nejlepší. Hodnotí každý sám. Reflexe probíhá v rámci diskuze a prezentace. Zhodnocení, jaká skupina obdržela nejvíce nálepek.

3.3.3 SPOLUPRÁCE VERSUS SOUTĚŽENÍ

Tematický okruh: Spolupráce a soutěžení

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Matematika, Český jazyk, Výtvarná výchova, Tělesná výchova

Čas: 4 vyučovací hodiny

Cíle: Žáci si osvojí některé individuální a sociální dovednosti pro kooperaci. Žáci si osvojí dovednosti a znalosti pro řešení problémových situací.

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Závěrečná reflexe dne: „Řekni jednou větou, co tě dnes nejvíc zaujalo. Co si z tohoto dne odnášíš?“

INDIÁNSKÝ KMEN

Čas: 10 min.

Popis: Žáci si nejprve vymyslí vlastní indiánské jméno, které je charakterizuje. Na vyzvání postupně vystupují z kruhu a zdraví spolužáky svým indiánským jménem. „Indián velká máma zdraví náš kmen.“ Ptáme se žáků, proč si vybrali právě toto indiánské jméno a jaké jméno spolužáka je zaujalo.

INDIÁNSKÁ LEGENDA

Čas: 10 min.

Popis: Jedná se o motivační příběh k tématu spolupráce. Lektor žákům vypráví. „Byl jednou jeden kmen Merenge se jmenoval, už jsme si o něm vyprávěli. Vzpomínáte, jak mu bílé tváře ukradli vzácný totem. Nebyli jediní, kdo se o totemu dozvěděl. Jednou po něm zatoužila sousední indiánská vesnice. Chtěli se mít stejně dobře, jako kmen Merenge. A tak ho jedné studené noci ukradli. Problém byl v tom, že sousední vesnice měla velice mocného šamana, který cestu do jejich vesnice začaroval, aby se válečníkům kmene Merenge nepodařilo získat totem zpět. Přesto se o to pokusili. Na cestu se vydali tři indiáni. Indián rychlý stín, říkalo se mu tak protože byl rychlý a nenápadný jako stín. Indián velká paže, ten měl sílu jako statný bizon. Poslední byl indián Soví hlas, ten byl moudrý a rozvážný jako sova. Netrvalo dlouho a indiáni došli ke skalnatému údolí. Vchod tam byl zasypán obrovskými balvany. Indián velká paže

k nim přistoupil a jedním tahem kameny odvalil. Cesta byla volná. Začalo se smrákat. Došli až na křižovatku rozvahy, zde na ně čekala zapeklitá hádanka. „Cestu k nám ti prozradí vládce dne.“ Naštěstí byl s nimi indián soví hlas a tak rozhodl. „Počkáme až se rozední, slunce nám prozradí kam se vydat.“ A skutečně první paprsky ozářily cestu, která vedla rovnou do vesnice. Už byli skoro u cíle. Ale jak získáme drahocenný totem. Přišel na řadu indián Rychlý stín. Nenápadně se proplížil mezi stany indiánů a nepozorovaně sebral totem. Cesta domů byla volná. To bylo radosti, když se objevili ve vesnici. Všichni se ptali, kdo získal totem na zpět a indiáni jen svorně odpověděli. „No přece my, všichni tři!“

Reflexe přivede skrze příběh žáky k tématu spolupráce. „O čem příběh vypráví? Jak se jim podařilo získat totem zpět? Podařilo by se to indiánům, kdyby si vzájemně nepomohli?“

SBĚRAČI

Čas: 15 min.

Pomůcky: barevné karty, kolečka

Popis: Pomocí losovaných barevných karet rozdělíme žáky do trojic. Žáci se ve trojici chytí pevně pod paží. Za úkol dostanou sbírat kolečka rozsypaná po koberci, přičemž se trojice nesmí rozpojit. Zásadní je spolupracovat, tak aby se nikomu nic nestalo a skupina přitom nasbírala, co nejvíce koleček. „Jak se ti spolupracovalo? Co se ti líbilo nebo nelíbilo?“

OPIČÍ DRÁHA

Čas: 20 min.

Pomůcky: židle, stoly

Popis: Určíme hlavu hada, který povede celou třídu. Všichni se drží za ruce a musí projít celou trasu, aniž by se rozpojili. Trasa je tvořena z lavic a židlí, někde žáci přelézají, jinde podlézají nebo kličkují. Následuje reflexe prožitků.

DŮM, STROM, PES

Čas: 20 min.

Pomůcky: tužky, papíry

Popis: Žáky rozdělíme do dvojic pomocí provázku. Máme nastříhané provázky stejné délky, uchopíme je uprostřed a každý žák chytí volný konec. Potom provázky pustíme, ti kteří jsou provázkem spojeni, utvoří dvojici. V této dvojici se pokusí společně nakreslit dům, strom a psa jednou tužkou na papír. Tužku drží oba dohromady. Nejprve se slovy, později beze slov. Následuje reflexe prožitků, hodnocení partnera.

INDIÁNSKÁ MAPA

Čas: 45 min.

Pomůcky: Roztrhaná černobíle předkreslená mapa, voskové barvy, lepicí páska

Popis: Připomene žákům příběh o třech indiánech a o cestě, kterou museli podstoupit. „Když šaman sousední vesnice zjistil, že se k nim cizinci dostali, vzal mapu cesty a roztrhal ji na několik kusů, ty rozfoukal po celém světě. Pokud chce kmen Merenge tuto mapu získat, musí dát všechny kusy dohromady.“ Po třídě jsou schované kusy černobíle mapy, podle počtu účastníků. Žáci mají za úkol najít kus mapy a vybarvit ho. Když jsou všechny části vybarvené, mapu slepíme pomocí lepicí pásky. Žádný kus nesmí chybět. Kdyby někdo chyběl nebo se k nám nepřipojil, nebyla by tato mapa kompletní a nemohli bychom ji slepit. Pomáhat si je důležité.

3.3.4 KOMUNIKACE A EMOCE

Tematický okruh: Komunikace, emoce

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Matematika, Český jazyk, Výtvarná výchova

Čas: 4 vyučovací hodiny

Cíle: Žáci si osvojí dovednosti napomáhající aktivnímu naslouchání. Budou schopni vyjádřit svoje názory, postoje, hodnoty verbálně i neverbálně. Vyjádřit a reflektovat emoce své i druhých.

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

Závěrečné hodnocení dne: Ze tří slov vyber, jedno, které podle tebe, charakterizuje dnešní den. Nuda – dobré – super. Každý řekne, co vybral.

ROZHOVOR

Čas: 20 min.

Popis: Žáci chodí volně po prostoru a mají nasazené kouzelné kalhoty, chůzí vyjadřují určité emoce. Chodí vesele, smutně, vystrašeně, překvapeně, bolestně. Na tlesknutí naváží s někým oční kontakt. Při posledním tlesknutí vytvoří s druhým dvojici. Tato dvojice má za úkol sdělit si navzájem jméno, své zájmy, co ji/ho baví a jak se dnes cítí. Když jsou všechny dvojice hotové, řekne každý, co se o druhém dozvěděl. V rámci aktivity probíhá zároveň reflexe. Bavíme se také o negativních pocitech. Ne vždy se musíme cítit dobře. Jak je tyto pocity vhodné sdělovat druhým. Jak se v takové situaci chováme.

ŠKOLNÍ DEN

Čas: 30 min.

Pomůcky: lístky s názvy rolí

Popis: Každý účastník si vylosuje na lístku postavu, do které v rámci dramatizace vstoupí. Školník, který se jde podívat na rozbité okno. Třídní učitelka, která opravuje sešity. Žák, kterému je dnes špatně. Rodič, který se chce dnes podívat do školy na výuku a další. Rozehrajeme dramatizaci, kde všichni vstupují do role, která jim byla přiřazena. Na povel „štronzo“ všichni „zkamení“. Žáci musí nehybně zůstat v pozici, ve které zrovna byli. Koho se učitel dotkne „ožije“ a odpovídá na položené otázky. „Jak se cítíte? Co děláte?“. Dramatizaci je možné odehrát v situaci výuky a o přestávce. Všichni vystupují z role, možné doprovodit symbolickým vytřepáním z rukou a nohou. Důležitá reflexe, jak se účastníci cítili v dané roli.

IMAGINÁRNÍ FOTOGRAFIE

Čas: 15 min.

Pomůcky: papír ve tvaru fotografie

Popis: Učitel vezme prázdný papír, který představuje fotografii třídy. Vypráví žákům, co na fotografii vidí. Žáci mají za úkol si po kruhu „fotografii“ posílat a vždy připojit další výjev z této imaginární fotografie. Jak se lidé na fotografii tváří, co pociťují, jak jsou seskupeni, následuje reflexe.

PAPÍROVÁ DUŠE

Čas: 30 min.

Pomůcky: papíry

Popis: Žáci dostanou papír, který představuje jejich duši. Musí ho přetvořit, jakýmkoliv způsobem a výtvarně pojmenovat. S papírem mohou udělat, co chtějí, trhat, mačkat, rolovat, skládat ho s ohledem na to, že je to stále jejich duše. Presentace prací zahrnuje také pocity z tvoření.

POCITY

Čas: 30 min.

Popis: Rozdělení provedeme, tak že vybereme kapitány, kteří si do svého týmu postupně rozdělí spolužáky. Do skupiny dáme kartičky, na kterých jsou zachycené obličeje s různým výrazem. Žáci je musí rozdělit a nalepit na čtvrtky, podle toho, zda je vnímají jako negativní nebo pozitivní. Po dokončení si prohlédneme všechny skupinové práce, jak pocity rozdělili. Následuje reflexe.

MASKA

Čas: 45 min.

Pomůcky: čtvrtky, voskové a vodové barvy, nůžky

Popis: Žáci vybarvují masky voskovými a vodovými barvami. Jejich úkolem je do masky zachytit určitou emoci, která je zaujala v předchozí aktivitě. Následuje diskuze nad pracemi, hledání vhodných názvů pro zobrazené emoce.

RUKA MLUVÍ

Čas: 20 min.

Popis: Lektor promluví. „Každý z nás může mít občas špatnou náladu, potom potřebuje, aby nás někdo podpořil, třeba hezkým, vřelým slovem. My si zkusíme, jaké to je udělat si vzájemně radost.“ Žáci si na papír obkreslí svou ruku a podepíší se. Tento papír pošlou po kruhu a každý spolužák jim do ruky napíše nebo nakreslí pozitivní vzkaz. Ve třídě následně vytvoříme nástěnku, kterou pojmenujeme Zdí slova. Tam si vystavíme vzkazy a zároveň vymezíme prostor, kam žáci mohou, kdykoliv psát, co budou chtít. Prosby, požadavky, vzkazy druhému spolužákovi či učitelce. Zkrátka vše, co chtějí vyslovit, ale nemohou. V rámci diskuze řešíme, co všechno je možné psát na zeď slova. Zároveň si stanovíme pravidla důvěrnosti a možnosti vyjádřit jakýkoliv názor, který se pokusí všichni respektovat.

3.3.5 SEBEPOJETÍ

Tematický okruh: Sebepojetí žáků, já versus druhý

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Mezipředmětové vztahy: Matematika, Český jazyk, Výtvarná výchova

Čas: 4 vyučovací hodiny

Cíle: Žáci budou schopni lépe porozumět sami sobě, svým prožitkům a chování ke druhým.

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Závěrečné zhodnocení dne: Žáci vyplní krátký dotazník. (viz příloha A)

JAKÝ BYCH BYL, KDYBYCH BYL

Čas: 15 min.

Popis: Žáci si nasadí kouzelné kalhoty a chodí po prostoru. Na znamení se promění v libovolný objekt, který si vyberou, podle skupiny řečené učitelem. „Co bych byl, kdybych byl...“ Květina, hudební nástroj, dopravní prostředek, strom, zvíře, nábytek,

barva, roční období. Žáci na znamení zůstanou ve „štronzu“, koho se učitel dotkne, prozradí svůj název. Žáci hodnotí, v co by se nejraději proměnili.

JÁ ZVÍŘE

Čas: 30 min.

Pomůcky: obrázky zvířat

Popis: Po koberci rozložíme obrázky nejrozličnějších zvířat. Žáci si je všechny prohlédnou a potom si každý vybere jedno zvíře, kterým by chtěl být. Postupně v kroužku každý mluví v roli vybraného zvířete. Uvede, jaké je zvíře a proč. „Já jsem..., protože...“ Žáci obdivují daná zvířata pro jejich speciální vlastnosti nebo způsob života. Na základě této aktivity si mohou uvědomit, které vlastnosti jim imponují. Které si přejí mít a naopak nemít, jak na tyto vlastnosti pohlíží jejich spolužáci.

MODELOVÁNÍ

Čas: 30 min.

Pomůcky: modelína, podložky

Popis: Učitel doprovází práci slovy a všichni modelují. Pokud je někomu první dotyk nepříjemný je možné mu nejprve modelínu zpravovat, ohřát a postupně, opatrně vložit do rukou. „Nejprve všichni zkusíme vymodelovat kuličku. Kulička je symbolem zrození, duše, rodiny.“ Postupně s žáky říkáme asociace ke tvaru koule. Přejdeme ke kostce, tak že zploštíme hrany koule. „Čtverec představuje nový zážitek, je spojován s domovem, stabilitou, uzavřeným prostorem.“ Žáci opět říkají asociace. „Nyní zkusíme zploštit jednotlivé vrcholy na trojúhelníky, ten přináší asociaci spojení, spolupráce.“ Od této práce přejde každý k vlastní tvořivé činnosti s modelínou. Výtvar každý pojmenuje, čímž mu vdechne život. S podobným příběhem pracuje Legenda o Golemovi, kterou můžeme žákům krátce přiblížit. Následuje reflexe prožitků z tvorby a prezentace výtvorů.

MÍSTA SI VYMĚNÍ

Čas: 30 min.

Popis: Každý žák sedí na své židli. Učitel zadává pokyny. „Místa si vymění ti, kteří...“ Na začátek hry můžeme zadávat vnější charakteristiky žáků a postupně témata prohlubovat k sebepoznání a poznání vzájemnému. Reflexe prožitků.

LIDSKÁ POSTAVA

Čas: 45 min.

Pomůcky: čtvrtky, pastelky, voskové barvy

Popis: Žáci nakreslí na čtvrtky barvami lidskou postavu. Instrukce je zadána následovně. „Nakresli lidskou postavu.“ Předpokladem je, že žáci do kresby promítají vlastní osobu. Je ukázkou a náhledem na jejich sebepojetí. Diskuze nad kresbou vede k prohloubení tohoto poznání. Diskuzi provádíme nejprve individuálně. Na závěr shrneme společné poznatky.

4 VÝZKUM

Výzkum se zabýval možnostmi práce učitele v oblasti utváření zdravého klimatu ve třídě. Naším úkolem bylo vytvořit souhrn praktických metod, které takové klima podporují na úrovni prevence, intervence i diagnostiky. Na základě odborných poznatků o sociálně psychologickém výcviku a pedagogických zkušeností s fungováním dynamiky ve školní třídě jsme tato cvičení seřadili do týdenního programu. Program byl uveden v rámci projektové výuky průřezového tématu osobnostní a sociální výchova v 1. ročníku běžné základní školy. Evaluace programu nám má přinést odpovědi na otázky, zde je možné skrze aktivity sociálně-psychologického charakteru rozvíjet a utvářet pozitivní třídní klima. Zda program sociálně-psychologického výcviku naplnil očekávané cíle? Jak ovlivnil skupinovou dynamiku v konkrétní třídě? Zda napomohl osobnostnímu, sociálnímu a morálnímu rozvoji konkrétních žáků? Zda program přinesl konkrétní prospěch v oblasti diagnostiky žáků a prevence sociálně-patologických jevů?

4.1 Pasportizace výzkumu

Škola, kde byl program realizován, se nachází v klidné okrajové části města. Jedná se o malotřídní školu, s počtem žáků od 13 do 23 dětí v každém ročníku. Také učitelský sbor je složen pouze z pěti vyučujících, kteří jsou zároveň třídními učiteli jednotlivých ročníků. Škola je umístěna v dvoupatrové budově bývalého zámku, přináležející k ní mateřská škola, školní družina, školní jídelna a pro žáky je zde vybavena počítačová učebna. Zároveň ke škole přiléhá rozsáhlý pozemek, který škola využívá k výuce, ale také zde všichni žáci povinně tráví velké přestávky. Výzdoba školy je vkusná, odpovídá věku žáků, učebny jsou poměrně rozsáhlé, nabízí tudíž prostor k nejrůznějším aktivitám. Škola se otevírá veřejnosti prostřednictvím výstav, setkání pro rodiče, spolupracuje s mateřskou školou, místními ekologickými organizacemi a také pořádá každoroční běžecký závod pro žáky z okolních škol. Týdenní program s názvem Třída jako indiánský kmen, jsme realizovali v prvním ročníku této základní školy. Uvedení v rámci prvního ročníků vnímáme jako přínosné z několika hledisek. Třída je teprve v počátcích vytváření skupinové struktury, dětem začínají být přiřazovány sociální role, začínají se vytvářet vztahy mezi žáky, skupinové normy, vše je ještě z velké části ovlivněno přístupem a osobností třídního učitele. Toto období je pro vývoj skupinové struktury a dynamiky rozhodující. Navíc řada tříd zůstává ve stejném složení po celou dobu školní docházky. Do prvního ročníku dochází 14 žáků. Třídní učitelka má

dlouholetou praxi, v této škole pracuje 23 let. Sociálně psychologický výcvik ve své třídě uvítala, jako nový podnět pro vlastní praxi. Její otevřená spolupráce program jistě ovlivnila pozitivním směrem.

4.2 Historie výzkumu

Před zahájením samotného programu, byla třída podrobena pozorování skupinové dynamiky. Byly provedeny rozhovory s třídní učitelkou o skupinové struktuře třídy a sociálních procesech, které se zde odehrávají. Pedagog se mohl vyjádřit k oblastem, které je třeba ve třídě rozvíjet. Tato možnost nebyla zcela využita a přenechána do kompetence lektora programu. Tyto poznatky později významně ovlivnily podobu programu, tak aby byl uzpůsoben dané třídě. Za čtrnáct dní následoval týdenní program, který se odehrával převážně v prostorách učebny třídy. Program je podrobně popsán výše. Třídnímu učiteli byla ponechána možnost zúčastnit se programu, dle své volby. Nakonec celý program pozoroval a do některých aktivit se zapojil také osobně. V závěru každého dne proběhlo shrnující zhodnocení různou formou. Poslední den jsme zařadili evaluaci celého programu pomocí dotazníku pro účastníky. Po třech týdnech byl proveden opětovný rozhovor s třídní učitelkou.

4.3 Metody sběru dat

Do výuky byl zařazen program sociálně-psychologického výcviku žáků, jehož evaluace byla provedena pomocí pozorování skupinové dynamiky a rozhovorů s třídním učitelem před a po intervenci. Tyto dvě měření umožňují porovnat změny v oblasti znalostí, postojů, sociálních dovedností a chování účastníků po intervenci, tedy absolvování programu. Tyto získané informace byly doplněny poznatky získanými ze skupinové diskuze a reflexe prožitků samotných účastníků a průběžného pozorování. Na závěr programu účastníci vyplnili dotazník, kde hodnotili samotný obsah programu, práci celé skupiny, ale také lektora. Jsme si vědomi nižší spolehlivosti dotazníku, která je způsobena dozníváním emočního prožitku, pro kterou bývají tyto dotazníky někdy nazývány, jako „happy sheets“ neboli „listy plné úsměvů“. Přestože o naplnění cílů programu nevypovídají téměř nic, mohou posloužit, jako podněty pro zlepšení a úpravu programu či práci lektora. Za tři týdny po realizaci programu byl opět proveden volný rozhovor s třídní učitelkou.

4.4 Evaluace programu

Pro evaluaci programu jsme zvolili tzv. Kirkpatrickův model (Kirkpatrick in Komárková a kol., 2001), který obsahuje čtyři úrovně hodnocení daného programu. Reakce, učení, chování účastníků a výsledky programu. Tento rozsah nabízí na hodnocení programu komplexní náhled. Evaluace programu zároveň probíhá vzhledem k jednoznačně stanoveným specifickým cílům programu, které zde uvádíme:

- Žáci si uvědomí působení procesů skupinové dynamiky na utváření třídního klima.
- Žáci budou schopni respektovat druhé, jejich postoje, hodnoty vyjádřené v názorech a chování.
- Žáci budou schopni uvědomit si následky svých činů, nést odpovědnost za své chování.
- Žáci si vytvoří povědomí o empatii a prosociálním chování vůči druhým.
- Žáci si v rámci projektu ověří možnosti smyslového poznávání světa a kognitivních chyb, které mohou vnímání ovlivnit.
- Žáci si vytvoří povědomí o možnostech nahlížení na svět skrze kreativní tvorbu, zapojením fantazie.
- Žáci si osvojí některé individuální a sociální dovednosti pro kooperaci.
- Žáci si osvojí dovednosti a znalosti pro řešení problémových situací.
- Žáci si osvojí dovednosti napomáhající aktivnímu naslouchání.
- Žáci budou schopni vyjádřit svoje názory, postoje, hodnoty verbálně i neverbálně.
- Žáci budou schopni vyjádřit a reflektovat emoce své i druhých.
- Žáci budou schopni lépe porozumět sami sobě, svým prožitkům a chování ke druhým.
- Program umožní lektorovi (třídnímu učiteli) lépe porozumět jeho účastníkům (žákům), jako svébytným osobnostem, jejich individuálním odlišnostem a zvláštnostem.
- Program pomůže odhalit některé procesy v rámci skupinové dynamiky a tím preventivně působit na utváření skupinové struktury.

4.5 Získaná data z evaluace

V této části představíme výsledky evaluace, které jsou členěny na data získaná před (pretest) a po intervenci (posttest).

4.5.1 VÝSLEDKY PRETESTU

Žáci byli pozorováni během jednoho týdne, v rozsahu 20 vyučovacích hodin, včetně přestávek. Toto pozorování bylo zaměřeno na stávající sociální znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a chování žáků, tak aby bylo možno po intervenci zjistit, zda došlo v těchto oblastech ke změnám. Dále byla pozornost zaměřena na skupinovou dynamiku třídy, kterou nesporně ovlivňuje také osobnost třídního učitele. Všímáme si jeho pojetí výuky, stylu řízení, vyučovacích metod, komunikace a způsobů interakce se žáky. Pro lepší náhled uvádíme popisy různých situací a některé přímé citace žáků a třídní učitelky.

Vyučování ve třídě probíhá tradičním způsobem, žáci sedí převážně v lavicích a menší část výuky se odehrává před tabulí nebo v prostoru učebny. Třída je vedena převážně autoritářským stylem s převahou frontální výuky. Žáci tak mají o vyučování minimální prostor k vyjádření, vzájemné interakci či komunikaci. Z hlediska komunikace je zajímavé, jak třídní učitelka rozmístila žáky do lavic. Všichni ti méně aktivní jsou posazeni v zadních lavicích, stává se tak, že jsou část výuky zcela bezděčně přehlíženi. Tyto chvíle žáci využívají k činnostem, které s výukou nesouvisí. Například Tereza si o jedné hodině Českého jazyka stříhala deset minut nehty nůžkami na papír, bez povšimnutí učitele. Toto direktivní vedení zaručuje, že ve třídě o hodinu vládne ticho a klid, zejména při samostatné práci. Pro některé žáky je ale velice obtížné vydržet sedět a pracovat celou hodinu, o to více se žáci potřebují projevit ve volných chvílích nebo za nepřítomnosti učitele. Žáci běhali, křičeli na sebe, honili se. Zajímavé chování se již od počátku projevovalo u Adama. O hodinách se někdy zahleděl, ztratil pozornost i na několik minut, potom co byl vyzván učitelkou k práci, zbrkle nasadil pracovní tempo, které ale po chvíli ztrácel. Vyučováním tak doslova proploval mezi latencí a stresem. O přestávkách byl nezkrotitelný, honil žáky po třídě, plazil po zemi, pusinkoval ostatní děti. Děti toto chování přijímali velice negativně a Adama označovali za „nejzlobivějšího žáka“. Kamaráda měl v Jakobovi P., kterým s ním navazoval kontakt, ale velmi málo. Ve třídě se obecně projevovala nadvláda dívek nad chlapci, kteří byli v menšině. Ti se tak stahovali a odcházeli často na chodbu nebo přenechávali prostor na

hry dívkám. Zatím zde nebyla vytvořená pevná hierarchická struktura, ale byli tu žáci, kteří si již pozice vůdce budovali. Ti se projevovali o přestávkách, jako organizátoři společné zábavy. Patřily mezi ně především Tereza a Natálie, které o tuto pozici mezi sebou soupeřily. Jednou se dívky rozhodly, že budou hrát společnou hru. Tereza i Natálie chtěly být kapitánem, ale ostatní dívky zvolily Terezu. Natálie ze hry raději odešla úplně, než by zůstala v nižší pozici. Kompromis nepřipadal v úvahu. Třída zatím neměla příležitost ke skupinové práci založené na kooperaci. Vládl tu spíše duch soutěžení, který se neprojevoval o vyučování, ale o přestávkách. Žáci se předháněli slovně a možná i prostřednictvím fantazie, kdo má lepší svačinu, kdo měl o víkendu lepší zážitek. Kluci se trumfovali v pohybových hrách a při společných rvačkách. Dívky zase známkami a schopnostmi. Více než o vzájemná přátelství usilovali o náklonnost třídní učitelky, což je typickým projevem tohoto věku. Během vyučování měli žáci méně příležitostí k rozvoji komunikačních schopností. O to více tato potřeba vystupovala do popředí. Převážná většina žáků neuměla verbálně formulovat své myšlenky nebo se komunikaci záměrně vyhýbala. Navíc se u třech žáků z dané třídy vyskytuje určitá forma narušené komunikační schopnosti. S tím zákonitě souvisely také problémy v oblasti vzájemného naslouchání a porozumění. Žáci mluvili jeden přes druhého, opakovali se. Některé hry o přestávkách ztroskotali na vzájemné neschopnosti domluvit se, jakou hru si zvolí. Atmosféru ve třídě pozitivně podporoval humor, který třídní učitelka dokázala využít ve vhodnou chvíli. Podobně její bezprostřední chování, které napomáhalo uvolněnější atmosféře ke konci vyučování. Třída dosahovala nadprůměrných školních výsledků. Po stránce vědomostí byli žáci vybaveni velmi dobře, deficity se objevovali právě v oblasti sociální.

4.5.2 VOLNÝ ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU PŘED REALIZACÍ PROGRAMU

S třídní učitelkou byl proveden volný rozhovor, s cílem lépe porozumět skupinové dynamice třídy před intervencí. Rozhovor byl zaznamenán pomocí diktafonu a následně doslovně přepsán.

Jak vnímáte svou třídu? V porovnání s třídou, jejíž třídnictví jsem měla loňský rok, je tato třída skutečně dobrá. No jak říkám prostě dobrá. Všichni docela spolupracují. Nevyskytují se zde nějaké větší obtíže, až na jednoho žáka, který chod, jak bych to řekla. No zkrátka, fungování narušuje.

Jedná se o fungování v rámci vyučování nebo v rámci celkové dynamiky třídy? Je to spíš všechno. Nespolupracuje o hodinách a o přestávkách má potyčky se spolužáky. Je zkrátka problémový. Ale kromě něho se třída dá zvládnout.

Jak ho vnímají ostatní spolužáci? Často si na něho stěžují, žalují, především holky. Ale šikana to není. On si za to může sám. Honí je po třídě, nastavuje holkám nohu, rve se s kluky. Na druhou stranu není zlý, jen se tak zvláště chová. Není to normální.

Když se řekne normální chování žáka, co si pod tím představíte? No, to samozřejmě záleží od věku. Normální jsou ostatní děti ve třídě. Samozřejmě, každý máme nějaké mouchy, i já. Snažím se tolerovat odlišnosti a vycházet žákům vstříc. U Adama je to spíš vyčerpáním, poprvé je to dobré, ale když ho musím napomenout za den už po třicáté, opravdu se musím přemoci. Horší je to s tím ubližováním druhým.

Jak se k němu chovají spolužáci? Kromě žalování a rvaček, které jsou, ale běžné i ostatních kluků, ho berou. Někdy jsou na něho naštvaní, ale hned je to přejde.

Pokud byste mohla krátce popsat své žáky, jaké charakteristiky volíte? Natálie je ukecaná generálka, ale chytrá a fajn. Nela, Verča, Kája jsou dobří. Martinka je sociální případ. Roman, takový nic – moc. Bětko je dobrá. Barča, no to je flink. Kuba B. ukecaný. Adélka je pomalá, ale hodná. Kuba V. škola problém, má horší výsledky. Tereza ta je sebestředná. Kristýna má ráda jen jídlo. To říkám obecně, jinak je mám ráda. Jo, jsou fajn.

Jsou některé sociální oblasti, na které by bylo dobré výcvik zacílit? Vzhledem k tomu, že s takovými aktivitami nemám vlastní zkušenost, nevím co od toho očekávat, bych se nechala překvapit.

Nemáte žádné požadavky a přání? Ne, já jsem spíš zvědavá, jak třída zareaguje, vzhledem k jejich věku. Ale pracuji dobře, takže bych se práce s nimi nebála. Myslím, že se dokážou pro ledasco nadchnout.

4.5.3 PORTRÉTY DĚTÍ

Součástí pretestu je sestavení portrétů jednotlivých žáků, které umožňují lepší porozumění skupinové dynamice třídy. Do portrétů je zahrnutý krátký popis vzhledu, kognitivní, emoční a sociální oblast osobnosti žáka, specifické individuální odlišnosti.

Adam – střední plnější postava, tmavé krátké vlasy, vzadu delšího střihu. Po celé polovině obličeje má kožní pigmentaci, která je nazývána, jako oheň. Jako jediný ze třídy dostal odklad školní docházky. Je tedy nejstarší. Adam je velmi neposedný opřestávkách i při vyučování. Dělá si, co chce, mluví nahlas, střihá, čte si, zpívá. Neudrží pozornost, kouká kolem sebe, co se kde děje. Chybí sebeovládání, těžko oddaluje své potřeby. Nekomunikuje, spíše se vyjadřuje neverbálně nebo pohybem. Při oslovení nekouká do očí a zarytě mlčí. Rád na sebe strhává pozornost, ale nevhodnými způsoby, větší se na spolužáky, chytá je nebo honí. Školní výkony jsou podprůměrné. V kolektivu často hodnocen, jako ten co zlobí, ruší, kazí vyučování. Působí nervózně. Své chování často zpětně hodnotí, jako špatné, ale nedokáže se ovládnout. Není zlomyslný, neublízuje naschvál, je to spíše druh sebevyjádření nebo touha po pozornosti druhých. Svou náklonnost lektorovi výcviku projevoval skrze kresby bizona, kterými ho obdarovával každý den. V rozhovoru uvedl, že se jedná o bizona, kterého viděl ve filmu Divočina. Velice se mu líbí, zejména protože je silný.

Adéla – střední postavy, dlouhé vlasy. Upravená, dívčí vzhled, vyspělejší. Při aktivitách pozorná, soustředěná. Má vynikající školní výsledky. Patří k „hlavní“ skupince holek. Rozvážná, klidná, přátelská, komunikativní. Ráda sportuje a kreslí.

Alžběta – nejvyšší z celé třídy, podobně jako Nela je sportovní postavy. Má rovné delší vlasy. Po tělesné i psychické stránce je velmi vyspělá. Má vynikající školní výsledky. Komunikuje ráda s učitelem, umravňuje své spolužáky, napomíná, také ráda žaluje. Při vyučování pracuje rychle a dobře. Spolužáky o přestávkách pozorovala a nahlas komentovala jejich aktivity, ale sama se nezapojila, raději je hodnotila z povzdálí.

Barbora – menší, drobná dívka. Má tmavé krátké vlasy. Je nejmenší ze třídy. Při aktivitách byla pozorná, pracovitá, ale nevytrvalá. Práci dokončí, ale nedbá na detaily. Má vynikající školní výsledky. Ráda se zapojovala do diskuze, hodnotila. Ve třídě patří do „hlavní“ skupinky holek, kde se snaží prosadit vedle Terezy.

Jakub P. – střední postavy, drobného vzhledu. Velice upovídaný, rád se zapojoval, ale často se neuměl vyjádřit. Při práci roztěkaný, těžko se soustředil, přebíhal od jedné myšlenky k druhé. Do práce se ponořil, ale těžko v ní setrval. Při kresbě rychle hotový, postupně se k obrázku vrací a dodělává detaily. Otevřený, přátelský.

Jakub V. – menší svalnaté postavy. Vlasy delšího střihu, upravené. Podprůměrné školní výkony. Je sportovní typ, orientovaný na soutěživost. O přestávkách běhal, pral se se staršími kluky, chvíli neposeděl. Při školní práci rychlý, ale nepečlivý a nevytrvalý. To se projevovalo ve školních úkolech, kde dělal chyby z nepozornosti, jen aby byl s úkolem hotový první. Jinak přátelský, sociabilní. Menší obtíže se projevovaly v komunikaci při formulaci vyjádření.

Karolína – menší, zavalitější postavy, dlouhé husté tmavé vlasy. Při aktivitách nepozorná, zmatená, pomalejší, rozvážnější. Školní výkony průměrné. V komunikaci se nedokáže dostatečně vyjádřit, přestože se chce diskuze účastnit. Často přebírá názory spolužáků. Je spíše samotářská, ráda si o přestávce stranou kreslí. Na lavici a kolem má rozházené věci.

Kristýna – baculatější postavy, střední výška, dlouhé rovné vlasy. Nosí téměř vždy sukni a barevné punčocháče. Školní výsledky jsou průměrné. Obvykle sedí v lavici a svačí, s nikým nekomunikuje, je zaujatá vlastní činností. Při dotazu mluví tiše, jinak je milé, uzavřenější povahy.

Martina – menší zavalitější postavy. Má ostříhané vlasy na krátko. V aktivitách hodně pomalá, třída na ní musí neustále čekat. Špatné soustředění při práci, neudrží pozornost, vyruší ji i nepatrný podnět. Dívka je ze sociálně slabší rodiny, což se projevuje zejména v narušené komunikační schopnosti. Jedná se o omezenou slovní zásobu a chybnou výslovnost, pravděpodobně patlavost. Přesto je dívka komunikativní, navazuje kontakty, vztahy, není ostýchavá. Hned první hodinu přefíkala lektorovi sama naučenou básničku. Narušená komunikační schopnost se projevuje ve výuce čtení a psaní, kde Martina výrazně zaostává za třídou. Věci i oblečení má v pořádku. Ve třídě je aktivní, zapojuje se do společných her o přestávkách.

Natalie – dívka malého vzrůstu, nosí polodlouhé tmavší vlasy, má kulatý drobný obličej, působí velmi dětsky. Při školních aktivitách velice aktivní, bystrá, chytrá, má vynikající komunikační schopnosti, má výborný prospěch. Zároveň také nepozorná a upovídaná. Nedokáže déle vytrvat, odložit uspokojení, komentuje poznámky spolužáků i učitele. Neposedná, neustále se hlásí, vykřikuje a radí. Chce řídit veškeré aktivity ve třídě. Když není vyvolána, zvedne se z místa a jde to říct učiteli osobně. Je pro ni velice těžké respektovat ostatní spolužáky i autoritu učitele. Stejně tak při hrách

je pro ni obtížné dodržet stanovená pravidla např. mít zavřené oči, nebo přenechat ve skupině práci druhému. Spíše než ke skupině se vztahuje k učiteli, jehož podporu a zalíbení chce získat.

Nela – dívka vyšší sportovní postavy, má dlouhé vlnité blond vlasy. Nosí také sportovní oblečení. Je tišší, hodná, při aktivitách pozorná, soustředěná na práci, na které ji velice záleží. Než se do nějaké práce zapojí, nejprve pozoruje ostatní a situaci si otipuje. Sama kontakt nevyhledává. Má vynikající školní výsledky. Sedí vedle Veroniky, s kterou se také kamarádí, spíše ji následuje. Tam kam jde Veronika, jde i ona a naopak.

Tereza – vyšší postava, hubená, dlouhé tmavé vlasy. Při školních aktivitách je nepozorná, často dělá něco jiného, ráda se vybavuje se spolužáky. Jinak má dobré školní výsledky. Na lavici má nepořádek. Výrazná, ráda na sebe upozorňuje a přebírá roli vedoucího. Vede skupinku holek, ráda rozděluje role, dává příkazy, co se bude dělat. Soutěživá, snaží se prosadit.

Veronika – menší postavy, dlouhé blond vlasy. Upravená, nosí převážně růžové, dívčí oblečení, ráda si hraje na princeznu. Při aktivitách soustředěná, pozorná, vytrvalá ale velmi pomalá. Například obrázky vykresluje do detailů, velice pečlivě, ale pomalu. Školní výkony nadprůměrné. Nejlépe z celé třídy čte. Ve třídě patří do „hlavní“ skupinky holek, které se přátelí. Chce se zalíbit Tereze, která skupinu táhne, její rozkazy a přání plní.

Roman – menší postavy, nevýrazného vzhledu. Méně se zapojuje do kolektivu. Je pasivní, občas drobné spory s dívkami, které sedí v jeho blízkosti. Školní výkony jsou průměrné.

Získané poznatky jsme shrnuli do závěrů, které jsme uplatnili při úpravě programu. I s přihlédnutím k věku žáků se třída projevovala, jako skupina jednotlivců, bez vědomí příslušnosti k určité skupině. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili na posílení skupinové identity a uvědomění si mechanismů skupinové dynamiky. Největší obtíže jsme pozorovali v oblasti komunikace a naslouchání. Při realizaci projektu byla pozornost věnována komunikační rovině, které se promítala do naprosté většiny aktivit. Další ze sociálních dovedností, kterou si žáci potřebovali osvojit, byla spolupráce. S kooperací úzce souvisí také skupinová práce, kterou třída zatím nepoznala. Do programu byly zařazeny aktivity umožňující diagnostiku jednotlivců i třídy jako sociální skupiny.

Neboť již samotná znalost skupinové struktury či dynamiky, může sloužit jako prevence sociálně patologických jevů.

4.5.4 VÝSLEDKY POSTTESTU

Nyní se budeme podrobněji věnovat výsledkům, které program přinesl. Toto vyhodnocení provádíme ve čtyřech úrovních, které zahrnují reakce účastníků, změny v oblasti učení a chování a samotné výsledky programu. Tedy zda a do jaké míry program naplnil očekávané cíle a tím pozitivně ovlivnil třídní klima. Výsledky prokládáme popisy situací a citacemi účastníků či pozorovatelů programu.

Reakce účastníků

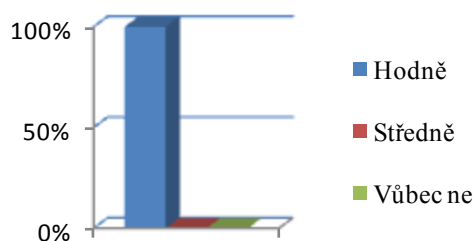
Účastníci obdrželi na konci programu obrázkový dotazník (viz příloha A), kde krátce hodnotili spokojenost s obsahem, prací skupiny a lektora. Dotazník vyplnilo celkem čtrnáct žáků. Dotazník byl určen pro žáky ve věku šest až sedm let, proto byla zvolena převážně obrázková forma. Přínosem je pro nás srovnání odpovědí v dotazníku s reálným chováním účastníků. Žáci za nejlepší aktivitu často zvolili modelování, což bylo možné pozorovat již v samotné aktivitě. Žákům se tvořivá práce zalíbila natolik, že nechtěli modelování ukončit a vyprosili si pro tvorbu delší čas. Před touto aktivitou předcházela řada cvičení, která vedla k sebeuvědomění, hlína se tak pro žáky stala vnitřním duševním prostorem, kterým se mohli vyjádřit navenek. Při práci projevovali nejen zaujetí, ale také emoce. Uvolňující aspekt v činnosti s tvárným, měkkým materiálem se projevil nejzřetelněji u Adama. Již od počátku ho materiál fascinoval, nedokázal modelovat, dle instrukcí kuličku, její dokonalý tvar ho natolik dráždil, že jej ihned zničil. Hlínu trhal na kusy a mlátil do ní. Při samostatné práci hlínu nejprve rozválel dlaní na placku, do které pomocí tužky udělal několik velkých otvorů a několik jemnějších teček. Při reflexi byl Adam uvolněnější než, kdy jindy, vyprávěl. „Modelování se mi moc líbilo, hlavně práce s hlinou, jmenuje se to ostrov“. Nejen Adam, ale i ostatní žáci projevovali z modelování nadšení, bylo pro ně velmi důležité svá díla představit ostatním.

Obrázek 1: Adamův ostrov z modelíny



Další nedílnou součástí tohoto dotazníku tvoří zhodnocení práce lektora, ale ocenění jeho práce bylo zřetelnější spíše z chování účastníků. Žáci se již od rána netrpělivě ptali, zda se dnes budou opět učit spolupracovat nebo dodržovat pravidla. Lektor dostával drobné dárečky, nejčastěji kresby. Ale nejzřetelněji se projevilo hodnocení při loučení, kdy se žáci říkali. „Přijdete zas zítra, dnes to bylo fajn, díky.“ Pro lepší náhled uvádíme přehled otázek s vyhodnocením.

1. Jak se ti líbila společná práce? Všichni žáci vybarvili střed kruhu, který představoval plný počet bodů.




Graf 1: Jak se ti líbila společná práce?

2. **Co se ti líbilo nejvíce?** Žáci uváděli různé aktivity z celého týdne. V odpovědích se objevily tyto aktivity: Modelína, Indiánská legenda, Indiánská mapa, Sběrači. Někteří žáci se nemohli rozhodnout a uvedli „fšechno“.

Indiánský kmen naší 1. třídy


1. Zakresli do terče, jak se ti líbila společná práce.
(Čím blíže středu, tím více.)




2. Co se ti líbilo nejvíce?

ZBÍRÁNÍ KNOFLIKU

3. Jak hodnotíš indiánský kmen naší třídy?



4. Jak hodnotíš paní učitelku?

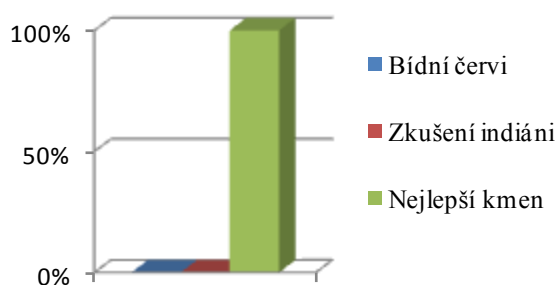


5. Kolik si zaslouží per do indiánské členky? 1 - 10

10

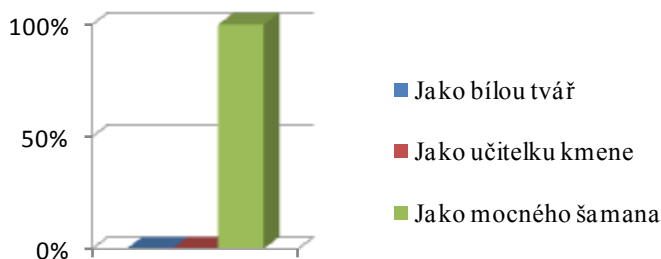
Obrázek 1: Vyplněný dotazník

3. **Jak hodnotíš indiánský kmen naší třídy?** Zvolena obrázková forma, kde všichni účastníci zakroužkovali obrázek s názvem „Nejlepší kmen“.



Graf 2: Jak hodnotíš indiánský kmen naší třídy?

- 4. Jak hodnotíš paní učitelku?** Žáci v obrázkovém dotazníku kroužkovali jednu ze tří možností. Všichni účastníci zakroužkovali možnost s názvem „Jako mocného šamana“.



Graf 3: Jak hodnotíš paní učitelku?

- 5. Kolik si zaslouží per do indiánské čelenky? 1 – 10** Všech čtrnáct žáků ocenilo práci učitelky na celých deset per.

Učení a chování žáků

V této části bychom rádi pojednali o změnách, které bylo možno zachytit v oblastech znalostí, postojů, dovedností a z chování účastníků. Zejména z hlediska přenosu nově

nabytých zkušeností do reálných situací, které se ve škole vyskytly. V první části nabízíme informace získané pozorováním, které jsme doplnili poznatky získanými v rámci skupinové diskuze. Z rozsáhlého okruhu sociálních dovedností se u této třídy jevila, jako nejméně rozvinutá schopnost komunikovat a aktivně naslouchat. První den programu, měli žáci za úkol vytvořit společnou pavučinu. Nejprve byli seznámeni s pravidly komunikačního míčku. Mluvit může pouze ten, kdo drží míček. Bylo pro těžké toto



Obrázek 2: Reflexe za pomoci komunikačního míčku

pravidlo dodržet, skákali si do řeči, jeden radil druhému, co má říct, opakovali slova spolužáka. Slova „dělej, pošli to mě, no mě, slyšíš, zdržuješ“, byla běžná. Na počátku jim lektor do reflexe zasahoval, postupem pochopil, že lepší je upozornit gestem, s výtkou vyčkat nebo si nejprve míček vyžádat. Žáci daleko lépe tato pravidla přijali, pokud je dodržel i lektor. V průběhu programu se vrátil jeden chlapec po nemoci, když poprvé zasedl do komunitního kruhu, i po seznámení s pravidlem, začal mluvit bez míčku. Jakým překvapením bylo, když spolužák s klidem řekl „Ted' mám míček já, řekneš to, až na tebe přijde řada, ted' poslouvej“. Žáci toto pravidlo postupně uplatňovali a hlídali mezi sebou sami, bez zásahu lektora. Pravidla zde chyběla obecně. Při společném sepisování pravidel zbylo na konci místo, domluvili jsme se, že toto místo zůstane volné pro případ, že jsme na nějaké zapomněli. Ve čtvrtek taková situace nastala. Kuba se na chodbě ošklivě popral se žákem třetí třídy. Oba házeli vinu jeden na druhého a nakonec se oba rozbřečeli. Byli vyzváni, aby chování zdůvodnili a navrhli lepší způsob vyřešení konfliktu. Samotné žáky napadlo tato pravidla doplnit na volné místo. Smlouva se zalíbila i žákovi z třetí třídy a spolu s kamarádem se pod ní podepsali, žáci z prvního ročníku souhlasili. Smlouva, oceněná staršími žáky, nabyla větší důležitosti a významu. Obecně jsme se snažili formulovat pravidla v pozitivním smyslu, tak aby podporovali a poukazovali spíše na dobré způsoby chování, než zakazovali to špatné. Tato forma žáky zaujala, podobně, jako označení pravidel symboly. Několikrát bylo možné slyšet „Pojďme se poslouchat!“ „Mysli na pravidlo ruky.“ Další námi vytčenou oblast rozvoje žáků představovala spolupráce. Asi nejilustrativněji popisuje změny situace, která nastala, když po společné aktivitě s názvem Sběrači dostali žáci přestávku. Na lavicích zbyly po aktivitě knoflíky



Obrázek 3: Pravidla třídní smlouvy

v hromádkách. Žáci je chtěli spočítat, bylo jim to umožněno. U jedné hromádky se střetla Natálie s Terezou, které mezi sebou neustále bojují o hlavní pozici. Jaké bylo překvapení, když Natálie prohlásila. „Tak budeme spolupracovat.“ Tereza odpověděla. „Já budu podávat a ty počítej.“ Děti skupinová práce bavila, zažívali nové pocity z dosaženého cíle, společného úspěchu. V aktivitě, kde měli všichni projít trasu, držet se za ruce a přitom se nerozpojit, byl hlavou hada Adam. Bylo vidět, že je šťastný, když všichni spolužáci jeden po druhém říkají, jak byl dobrým kapitánem. Nedílnou součástí sociálně-psychologického výcviku je také rozvoj schopnosti sebepoznání či sebehodnocení. Zajímavá situace nastala při aktivitě s názvem Papírová duše. Žáci měli za úkol představit si, že papír se stal jejich duší a v kontextu tohoto pocitu s papírem pracovat. Žáci se do úkolu ponořili a s papírem opravdu zacházeli, jak vyjadřovala jejich aktuálně popsaná nálada v předchozí aktivitě. Nikdo nepochyboval o důležitosti a vážnosti tohoto cvičení. Bára uvedla. „Tohle je moje duše, roztrhala jsem ji na kusy, ale potom ji zase spojila do hromádky, z které jsem nakonec udělala, takový ostrov, jako nějaký kruh. Možná, že ten kruh vyjadřuje bezpečí.“ Z hlediska prohloubení sebepoznání, ale také diagnostiky žáků učitelem, byla zajímavá aktivita s názvem Já zvíře. Žáci říkali, v jaké zvíře by se chtěli přeměnit. Kuba P. v opici, Karolína v koně, Adam v psa, Veronika v kočku, nejzajímavější byla proměna Natálie, která se chtěla stát lvem. Natálie uvedla. „Já jsem lev, protože lva musejí všichni poslouchat a on na ně může řvát.“ V rámci programu byly zařazeny dvě metody diagnostické povahy, které jsou určeny především do rukou odborníků, dětských psychologů. Přesto nám mohou přinést řadu užitečných informací, pokud při jejich interpretaci budeme opatrní



Obrázek 4: Adély kresba začarované třídy

ukázkou jsme vybrali kresbu Adély. Sebe a dívky, které považuje za své přítelkyně,

a zároveň otevření a vnímaví. Žáci měli za úkol nakreslit obměnu metody s názvem Začarovaná rodina. Tentokrát kreslili začarovanou třídu. Každého spolužáka spolu s třídní učitelkou proměnili v nějaké zvíře. S každým žákem následoval rozhovor o kresbě. Všechny práce přinesly zajímavý náhled na třídu, pro

umístila Adéla do rybníka v rohu výkresu. Na druhé straně se na stromě houpe opička, která představuje Kubu. Kuba, který rád sportuje a honí spolužáky o přestávce po chodbě. Do stromu nad něj nakreslila drobného pestrobarevného papouška, Adama, který podle slov Adély naznačuje jeho mnohotvárnost. Karolínu zobrazila, jako zebra stranou kolektivitu a paní učitelku jako usměvavého lvíčka, který tuhle džungli hlídá. Podobně zajímavé byly také kresby lidské postavy zařazené v tématu sebepoznání. Za všechny jsme vybrali kresbu Alžběty. Ta nakreslila vysokou dívku ve fialových šatech s dlouhými blond vlasy. Velmi podobnou autorce. Dívka je tak vysoká, že sahá až do samého nebe, doslova je s ním téměř spojena. Davido (Davido, 2008) uvádí, že symbol nebe často odkazuje k duchovní stránce života, k fantazii či tužbám. Slunce v kresbách je mužským prvkem, který často značí otce nebo autoritu. Na kresbě jsou nejvíce zvýrazněná široká semknutá ústa, symbol komunikace. Druhý symbol komunikace, uši, zde chybí úplně. Zajímavá je kresba drobného psa u nohou dívky. Pes je v dětských kresbách zobrazován často, může tak mít řadu významů. Od nejlepšího přítele člověka až po zvíře, které je druhým ovládané. Alžběta se ve třídě do her s dívkami nezapojovala, spíše je ráda komentovala z povzdálí. Na svůj věk působila až příliš vyspěle, bez spontánního chování, typického pro šestileté děti. Až mnohem později jsme se dozvěděli, že Alžběta je z věřící rodiny, kde je druhým nejstarším sourozencem ze šesti dětí.



Obrázek 5: Alžběty kresba lidské postavy

Výsledky

Program si kladl za cíl především podpořit a rozvinout zdravé třídní klima. Které je charakterizováno, jako otevřené, uvolněné, tvořivé, podporující komunikaci a vzájemné

respektování pocitů a emocí druhých. Již před zahájením tohoto programu bylo možné pozorovat ve třídě některé znaky zdravého třídního klimatu. Zaměřili jsme tedy pozornost na dílčí aspekty, zejména individuální a skupinové sociální dovednosti. Na základě přenosu těchto nově nabytých znalostí a zkušeností do reálných školních situací. U žáků bylo posíleno vědomí skupinové identity, skrze aktivity vedoucí k hlubšímu prožívání členství v dané skupině. Skupina se více stmelila, dívky vstupovali do interakcí s chlapci a naopak. Žáci nyní přijali Adama daleko lépe. Pro něho se vyjádřené sympatie a ocenění druhých stalo novou motivací k jiným způsobům chování. Jeho spontánní chování nevymizelo, ale během cvičení nebylo potřeba jej tolik napomínat. Vedle běžných soutěživých aktivit se objevily také nové formy interakcí, jako spolupráce. Nejvíce se u žáků rozvinula schopnost komunikace. Vzájemného naslouchání, ale také verbalizování vlastních myšlenek a pocitů, což se projevilo nejen v interakci mezi účastníky, ale také vůči lektorovi.



Obrázek 6: Skupinová práce na téma pocity

4.5.5 NAPLNĚNÍ OČEKÁVANÝCH CÍLŮ

Pro lepší náhled, zda program splnil očekávané cíle, uvádíme tabulku (viz Tab. 1). Jsou zde rozepsány jednotlivé cíle před a po absolvování programu.

Tabulka 1: Cíle sociálně-psychologického-psychologického výcviku

Cíle SPV	Před absolvováním SPV	Po absolvování SPV
Žáci si uvědomí působení procesů skupinové dynamiky na utváření třídního klimatu.	Zařazovány některé metody dramatické výchovy, záměrné působení chybí, žáci jednají spontánně	Žáci jednají s ohledem na společná pravidla, objevují se nové formy interakcí, spolupráce. Zvětšuje se povědomí o přínáležitosti ke školní třídě.
Žáci budou schopni respektovat druhé, jejich postoje, hodnoty vyjádřené v názorech a chování.	Žáci říkají druhým, co mají dělat, jak mluvit. Někteří vyjádří svůj názor, který je neměnný.	Uvědomují si, že existují různé pohledy, druhého vyslechnou, ale zatím stále převažuje egocentrické hledisko.
Žáci budou schopni uvědomit si následky svých činů, nést odpovědnost za své chování.	Chování je často afektivní, bez domýšlení následků. Následuje pochvala nebo trest.	Žáci se odkazují k třídní smlouvě, vedle vnější kontroly chování se začíná objevovat také vnitřní. Chování stále značně afektivní.
Žáci si vytvoří povědomí o empatii a prosociálním chování vůči druhým.	Žáci si v zájemně pomáhají, půjčují si věci, ale také na sebe žalují.	Uvědomění si, jak je důležité vzájemné ocenění. Vyjadřují otevřeněji svou náklonnost všem členům třídy. Přesto se stále vyskytují fyzické i slovní potyčky.
Žáci si v rámci projektu ověří možnosti smyslového poznávání světa a kognitivních chyb, které mohou vnímání ovlivnit.	Žáci jsou v rámci výuky vedeni k poznávání světa pomocí všech smyslů, zejména o Prvouce. Převládá zrakové poznávání.	Žáci vedle možností poznávání objevují také jeho nedokonalosti. Stále převládá zrakové poznávání.
Žáci si vytvoří povědomí o možnostech nahlížení na svět skrze kreativní tvorbu, zapojením fantazie.	Žáci rozvíjejí především v rámci Výtvarné výchovy a Matematiky. Převažuje orientace na konvergentní způsoby řešení problémových úkolů.	Rozvoj kreativity u jedinců, kde bylo možno již přede SVP pozorovat divergentní způsoby myšlení.
Žáci si osvojí některé individuální a sociální dovednosti pro kooperaci.	Zatím neměli možnost spolupracovat. Méně rozvinuté komunikační schopnosti.	Zejména individuálně rozvoj komunikačních schopností. Žáci si osvojili pravidla a možnosti kooperace.
Žáci si osvojí dovednosti a znalosti pro řešení problémových situací.	Někteří žáci konflikty vyhledávají, řeší pomocí agrese. Druzí se konfliktům raději zcela vyhýbali.	Stále přetrvává konfliktní jednání, do řešení situací se zapojuje celá třída, odkazují se na pravidla.
Žáci si osvojí dovednosti napomáhající aktivnímu naslouchání.	Žáci si naslouchají o vyučování, tato schopnost slábne ve volných chvílích.	Schopnost naslouchat je závislá na individuálních schopnostech, na situaci. Žáci tuto schopnost značně váží k pravidlům komunikačního míčku.
Žáci budou schopni vyjádřit svoje názory, postoje, hodnoty verbálně i neverbálně.	Žáci s rozvinutými komunikačními schopnostmi projevují své názory, myšlenky zcela spontánně, bez omezení. Na druhou stranu jsou zde žáci, kteří se raději neprojevují, není jim poskytnuta možnost.	Vzhledem k rovným podmínkám se všichni žáci mohli vyjádřit a jejich komunikační schopnosti se v průběhu zlepšovali. Naopak ti komunikačně zdatní se naučili, že je dobré druhé nechat promluvit a vyslechnout.
Žáci budou schopni vyjádřit a reflektovat emoce své i druhých.	Žáci jednají spontánně, emoce vyjadřují bez omezení, často jednají v afektu, nálady se rychle střídají.	Jednání je stále spontánní, proměnlivé. Žáci jsou schopni přiměřeně vyjádřit také negativní emoce.
Program umožní třídnímu učiteli lépe porozumět jeho žákům, jako svébytným osobnostem, jejich individuálním odlišnostem a zvláštnostem.	Učitel respektuje individuální zvláštnosti žáků především oblasti kognitivní. Diagnostika probíhá skrze pozorování a v rámci třídních schůzek.	Fenomenologický pohled na žáky. Rodina, jako součást žákovi osobnosti. Obohacení diagnostických metod o metody projektivního charakteru.
Program pomůže odhalit některé procesy v rámci skupinové dynamiky a tím preventivně působit na utváření skupinové struktury a vytvářet pozitivní třídní klima.	Do vyučování jsou zařazovány metody dramatické výchovy, které podporují odhalování skupinové dynamiky. Ve třídě zatím nebylo provedené sociometrické šetření, ale pedagog je běžně využívá u starších žáků.	Aktivita vedly ke stmelení kolektivu. Žáci si v zájemně vyjádřili ocenění, což vedlo k pozitivnějšímu prožívání členství ve skupině. Posílení skupinové identity, vzájemné respektování.

4.5.6 VOLNÝ ROZHOVOR S TŘÍDNÍ UČITELKOU PO REALIZACI PROGRAMU

Tato část je volným doplněním posttestu, kdy bylo naším cílem, zjistit jaké dlouhodobější efekty program přinesl. Za tímto účelem, jsme provedli tři týdny po realizaci programu volný rozhovor s třídní učitelkou. Jedná se spíše o krátký náhled do postupného vývoje skupinové dynamiky, ucelenější přehled by přineslo pozorování s delším časovým odstupem nebo po určitý čas.

Změnilo se chování žáků po absolvování programu? Z programu si žáci odnesli především hezké zážitky, které v nich doznívali ještě delší čas. Po tuto dobu se k sobě také lépe chovali. Později se chování u některých jedinců opět zhoršilo. Co zůstalo, je spolupráce. Žáky zaujala skupinová práce na tolik, že jsme ji zařadili do výuky, jako další metodu. Vedle toho si stále všímají třídní smlouvy. Používají symboly a vzájemně se napomínají.

Osvojili si žáci některé metody programu? Ano, komunikační míček, dokonce ho vyžadovali. Také je bavila práce na koberci. Zavedla jsme kruh důvěry, kde každý den na konci hodnotíme společné zážitky. Docela to funguje.

Změnily se vztahy mezi žáky? Stále jsou tu vůdci a ti vedení, ale například Natálie se už tolik nehádá a prosazuje se i skrze spolupráci. Adam je zvláštní, přemýšlela jsem nad jeho chováním, možná by bylo dobré psychologické vyšetření.

Jak byste s odstupem času program hodnotila? Určitě, jako přínosný. Žáci byli dobří, spolupracovali. Naučili se nové metody, ale i já jsem se naučila nové formy práce. Některé hry v praxi určitě použiji. Něco bylo opravdu trefné, třeba když Natálie prohlásila, že by chtěla být lvem.

Může mít program zároveň charakter prevence před sociálně-patologickými jevy? Určitě ano, myslím, že je především formou prevence.

Myslíte si, že podobné programy mohou pozitivně ovlivnit třídní klima? Myslím si, že určitě ano. Samozřejmě se musí znalosti a dovednosti upevňovat nebo efekt vyprchá, ale je to jedna z nejvhodnějších forem.

4.6 Závěry výzkumu

S přihlédnutím k výsledkům, které evaluace programu přinesla, jsme nabyli dojmu, že program může pozitivně ovlivnit třídní klima. Předpokladem se stává otevřený přístup třídního učitele, který s přihlédnutím k poznámkám autora, dokáže program flexibilně uchopit a aplikovat v konkrétní třídě. Dalším předpokladem přetrvání efektů programu je uplatňování a především dodržování pravidel a norem i po skončení výcviku ze strany žáků a hlavně pedagoga. Případně dalších pedagogů, kteří třídu vyučují. Je důležité neustále nové pozitivní postoje, názory a hodnoty posilovat. Je možné a žádoucí některé metody a aktivity z programu zařadit také do běžné výuky. Někdy můžeme opakováním některých aktivit zachytit zajímavé posuny ve vývoji jednotlivců, tak ve vývoji skupinové dynamiky. Program z velké části očekávané cíle naplnil. Jedná se především o první náhled do problematiky, seznámení a porozumění tématům Osobnostní a sociální výchovy. Jak naznačují výsledky evaluace, skupinová dynamika třídy se proměnila. Upevnila se sociální a skupinová identita žáků, program vedl k posílení interakcí mezi dívkami a chlapci. Chování žáků je lépe usměrněno pomocí pravidel, které žákům stanovují hranice a zároveň je nutí nést odpovědnost za následky svého chování. Nové hranice vedly k novým způsobům řešení problémových situací. Osobnostní, sociální a morální vývoj žáků se odvíjel zcela individuálně. U všech došlo k rozvoji komunikačních schopností, osvojení nových vyučovacích metod a dovedností kooperace. Někteří žáci dokázali využít již předchozí znalosti, dovednosti a schopnosti, které si rozšířili. Obecně je důležité nově nabyté poznatky upevňovat a rozvíjet. Zejména vlastním příkladem, jak jsme si ověřili již během programu. Program poodhalil sebepojetí žáků, skrze kresbu lidské postavy, která umožnila třídnímu učiteli lépe porozumět individuálním zvláštnostem a odlišnostem žáků. Přinesla do vztahu nový fenomenologický pohled. Podobně, jako kresba začarované třídy ve zvířata. Obě metody je třeba interpretovat opatrně s přihlédnutím k řadě dalších proměnných, které do kresby vstupují. Jsme přesvědčeni, že již porozumění skupinové struktuře a dynamice třídy působí na úrovni prevence. Sociálně-psychologický výcvik ve třídě vede žáky nejen k otevřené komunikaci, toleranci, porozumění, ale také k budování důvěry a bezpečí v rámci skupiny a tím preventivně působí před vznikem sociálně patologických jevů. Dokonce, ve shodě s třídním učitelem, považujeme program za jednu z nejvhodnějších forem prevence. Je zřejmé, že program vede k utváření a rozvíjení zdravého třídního klimatu.

ZÁVĚR A DISKUZE

Současná situace ve společnosti postavila výchovu a vzdělání před nové úkoly. Životní styl moderního člověka je dnes ovlivněn zejména prudkým rozvojem komunikačních technologií. Technologií, které nám na jedné straně přinášejí obrovské množství poznatků a informací, umožňující tak v krátké chvíli spojení celého světa. Na straně druhé, vede jejich využívání k omezení přímých sociálních kontaktů, jehož důsledkem je ztráta možností k osvojování sociálních dovedností, jako je schopnost komunikace, porozumění, sebepoznání, řešení problémových situací, respektování druhých jejich postojů a hodnot. To je jeden z možných důvodů, proč se rozvíjení a vytváření těchto dovedností stalo nedílnou součástí nové koncepce vzdělávání.

V naší práci se zaměřujeme na utváření zdravého třídního klimu, právě skrze rozvíjení individuálních a skupinových sociálních dovedností. Neboť pouze zdravé třídní klima umožňuje harmonický rozvoj žáků, který je jedním z předpokladů jejich školní úspěšnosti.

V teoretické části jsme utřídili dostupné odborné poznatky, věnující se tématu sociálních skupin, jejich struktuře a dynamice. Dále třídnímu klimu, historii a přístupům k jeho zkoumání. Vymezili jsme a popsali aspekty, které se na utváření třídního klimu podílejí. Větší pozornost jsme věnovali osobnosti žáka mladšího školního věku a učitele, kteří jsou jeho hlavními aktéry. V závěru teoretické části jsme nastínili dostupné metody měření a zároveň formy intervence do třídního klimu.

Tyto odborné poznatky jsme shrnuli do praktických východisek pro práci třídního učitele se skupinovou dynamikou školní třídy. Vytvořili jsme soubor praktických metod, které jsme seřadili do týdenního programu sociálně-psychologického výcviku žáků s názvem „Třída jako indiánský kmen“. Strukturu tohoto programu jsme podrobně popsali na začátku praktické části, na kterou jsme navázali popisem realizace programu v 1. ročníku běžné základní školy v rámci projektové výuky průřezového téma Osobnostní a sociální výchova. Následně byla provedena evaluace programu ve čtyřech úrovních, které zahrnují reakce účastníků, změny v učení a chování účastníků a výsledky programu stanovené vzhledem ke konkrétním cílům. Získaná data a výsledky evaluace podrobně představujeme v závěru praktické části.

V souladu se získanými poznatky z evaluace programu, jsme přesvědčeni, že zařazování aktivit a cvičení se sociálně-psychologickým charakterem do vyučování vede k utváření a rozvíjení zdravého třídního klima. Prostřednictvím přenosu nově nabytých poznatků a zkušeností z hravé aktivity do reálného života, kde se uplatňují především principy sociálního učení, jako je sociální posilování, identifikace a nápodoba. Z výsledků evaluace dále vyplývá, že je vhodné aktivity opakovat nebo řadit do tematických celků, které umožňují nově osvojené vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty u žáků lépe upevnit. Ověřili jsme si, že důležitou součástí sociálně-psychologického výcviku by mělo být také zaměření na jednotlivce a jeho sebepojetí. Neboť rozvoj individuálních sociálních dovedností žáků, může dále pozitivně ovlivnit rozvoj skupinových sociálních dovedností a tím přispět k utváření zdravého třídního klima. Sociálně-psychologický výcvik ve třídě dává učiteli možnost porozumět nejen skupinové dynamice třídy, ale také individuálním zvláštnostem žáků a na základě těchto nových zjištění volit vhodná výchovná nebo vzdělávací opatření. Předpokladem efektivní realizace programu ve třídě, se stává otevřený, flexibilní a profesionální přístup třídního učitele, který vede žáky nejen k otevřené komunikaci, toleranci a porozumění, ale také k budování důvěry a bezpečí v rámci skupiny, čímž preventivně působí proti vzniku sociálně patologických jevů ve skupině.

SEZNAM LITERATURY

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. 1. vyd. Praha: IPOS. 1996, ISBN 80-7068-070-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.

HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. 978-80-247-1168-3.

HRABAL, V., HRABAL, H. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK I., VÝROST, J.. *Aplikovaná sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0180-4.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK J., MAREŠ J. Jak měřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, str. 401 – 410.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-729-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

STARÝ, K. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

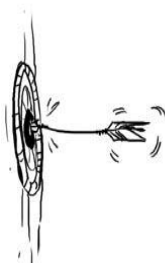
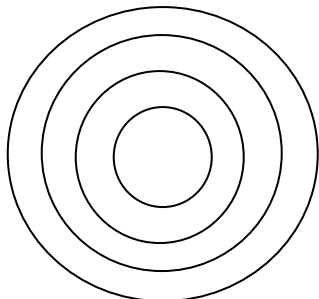
VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A	85
-----------------	----

Indiánský kmen naší 1. třídy

1. Zakresli do terče, jak se ti líbila společná práce?
(Čím blíže středu, tím více.)



2. Co se ti líbilo nejvíce?
3. Jak hodnotíš indiánský kmen naší třídy?



BÍDNÍ ČERVI



ZKUŠENÍ INDIÁNI



NEJLEPŠÍ KMEN

4. Jak hodnotíš paní učitelku?



JAKO BÍLOU TVÁŘ



JAKO UČITELKU KMENE



JAKO MOCNÉHO ŠAMANA

5. Kolik si zaslouží per do indiánské čelenky? 1 - 10